Região Autónoma da Madeira ^ Secretaria Regional de Educação ^ Direção Regional de Educação ^ Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia

Índice

Editorial

Ao longo do último ano a *Revista Portuguesa de Educação Artística* (RPEA) conseguiu a indexação em dois diretórios de revistas científicas, concretizando assim a sua estratégia de inclusão em bases de dados internacionais de publicações periódicas prestigiadas no domínio da ciência. A primeira etapa foi realizada com a indexação no diretório *Latindex* (Sistema Regional de Informação para as Revistas Científicas de América Latina, Caribe, Espanha e Portugal) e, passado poucos meses, a RPEA foi integrada no *Índice Europeu de Referência para as Ciências Sociais e Humanas* (ERIH PLUS). Este reconhecimento internacional da RPEA comprova a importância do investimento realizado pelo Governo Regional da Madeira, através da Secretaria Regional de Educação, no domínio da investigação na área da educação artística. Com estas indexações em importantes diretórios de revistas científicas, a RPEA confirma o seu lugar de destaque no panorama das publicações científicas portuguesas, sendo atualmente reconhecida como uma das mais importantes revistas na área da educação artística em Portugal.

O *Latindex* é um sistema de informação académico, especializado em periódicos científicos editados nos países Ibero-americanos. O sistema é fruto da cooperação entre diferentes instituições de 23 países e está disponível para consulta em http://www.latindex.org. Em Portugal o *Latindex* está representado na Fundação para a Ciência e a Tecnologia, instituição que emitiu a autorização da indexação da RPEA.

O *Índice Europeu de Referência para as Ciências Sociais e Humanas* (ERIH PLUS) foi criado e desenvolvido por investigadores europeus, sob a coordenação do Comité Permanente para as Humanidades (SCH), da Fundação Europeia da Ciência (ESF – European Science Foundation). Para serem incluídos no ERIH PLUS, os periódicos científicos nas áreas das ciências sociais e humanas devem respeitar padrões de referência científicos, que se baseiam nos princípios utilizados pelo ESF e pela Associação Norueguesa de Instituições de Ensino Superior.

Este é naturalmente mais um passo importante para o sucesso da revista que a direção da RPEA partilha com todos aqueles que têm ajudado a construir este projeto editorial, importante para a divulgação da investigação na área da educação artística.

A Direção

A Importância da Aprendizagem da Literacia Visual ou "O Dia em que Ângela Merkel Não Soube Onde Fica a Alemanha"

The Importance of Learning Visual Literacy or "The Day Angela Merkel Didn't Know Where Germany is Situated"

Ricardo Reis (†)
Universidade de Barcelona /
I2ADS FBAUP Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

RESUMO

Este texto, em jeito de ensaio, apresenta um conjunto de exemplos que, na minha opinião, espelham a importância da aprendizagem da literacia visual, não como mero domínio de uma linguagem visual, pretensamente universal, mas antes como uma literacia visual implicada com o observador e com o contexto sociocultural em que as imagens (e demais material visual) são produzidas, distribuídas e consumidas. Esta perspetiva requer uma profunda mudança educativa de modo a permitir aos estudantes mobilizar, na sua vida quotidiana, um conjunto de saberes construídos através da compreensão das imagens e diversa informação visual, quando colocadas em contexto.

Palavras-chave: Literacia Visual; Aprendizagem; Contexto Sociocultural; Mudança Curricular

ABSTRACT

This text, as an essay, gives a set of examples that, in my opinion, reflect the importance of learning visual literacy, not so much as a simple visual language domain, supposedly universal, but as a visual literacy connected with the observer and the sociocultural context wherein the images (and other visual material) are produced, distributed and consumed. This perspective requires a deep educational change in order to allow students to mobilize, in their daily life, a set of knowledge built through the understanding of the images and varied visual information, when they are put in the context.

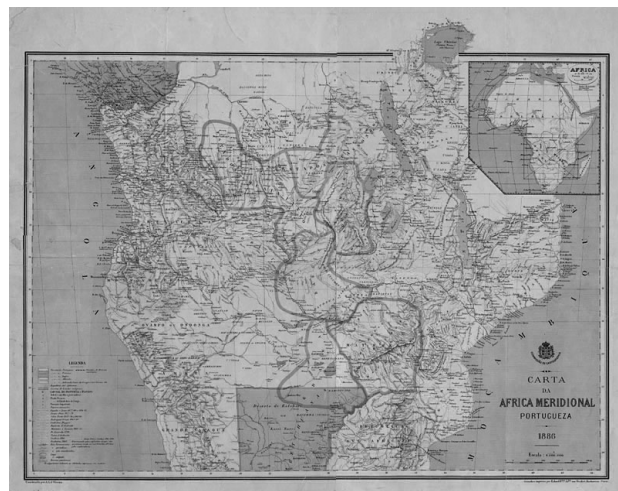
Keywords: Visual Literacy; Learning; Sociocultural Context; Curricular Turn

† Falecido a 20 de Março de 2015.

Alguns Exemplos sobre a Necessidade de Aprender Literacia Visual

Começo com uma história que dá título ao texto: a 28 de maio de 2012 os telejornais punham o mundo com um sorriso na boca ao noticiarem que a todo-poderosa Ângela Merkel não soube identificar num mapa onde fica a Alemanha, localizando-a em território russo (Reis, 2012). Esta situação caricata não só ridicularizou a protagonista como colocou em evidência a sua dificuldade em interpretar material visual. Não é uma dificuldade incomum e carece de aprendizagem, pois os mapas são instrumentos visuais onde confluem o geográfico e o político e, por isso, não são uma representação inócua ou isenta de polémicas.

Um dos mapas de referência na atualidade, o Google Maps, é baseado na Projeção de Mercator (mapa desenvolvido em 1569, pelo geógrafo homónimo, como um instrumento de navegação), e, como é sabido, é uma representação incorreta do mundo que resulta da tentativa de reduzir uma superfície esférica às limitações de um plano. Incrivelmente, mais de quatro séculos depois, apesar de geograficamente incorreto, é o mapa que todos conhecemos e usamos. Mas essa incorreção não é apenas técnica, é também ideologicamente comprometida: em pleno século XVI, no auge do poderio colonial dos países europeus, seria embaraçoso que fossem representados com a sua real dimensão que, em comparação com a extensão dos continentes do hemisfério sul, é pequena. Assim, o centro do mapa, que deveria ser a linha do equador, foi deslocado para cima, fazendo com que a América do Sul, a África e a Oceânia ficassem proporcionalmente reduzidas e a Europa ganhasse tamanho. A projeção Mercator tem sido, obviamente, muito questionada e em 1974 o cartógrafo alemão Arno Peters desenhou um mapa que pretendia representar o verdadeiro tamanho dos continentes (embora também com erros de representação), situando a linha do equador no centro geométrico do mapa, conseguindo, assim, uma configuração geograficamente mais correta mas politicamente incómoda: a Europa ficou reduzida a um tamanho mínimo e os continentes colonizados apareciam enormes, o que deu origem a acesos debates geopolíticos (Rocca, 2011).

Figura 1 – Versão original do Mapa Cor-de-Rosa, 1886. Sociedade de Geografia de Lisboa

Disponível em http://purl.pt/93/1/iconografia/imagens/cc976a/cc976a_3.jpg (consultado em 07 de janeiro de 2015)

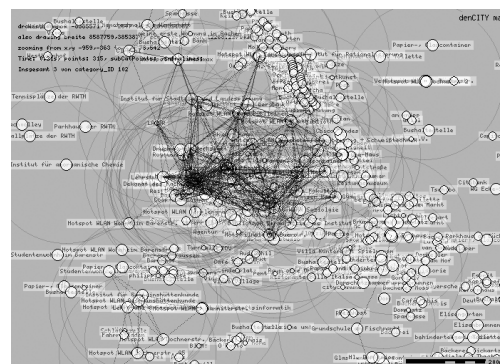
Portugal era também uma dessas potências coloniais e, no século XIX, teve a pretensão de unir as fronteiras de Angola e Moçambique, criando o denominado Mapa Cor-de-Rosa, mas isso colidia com os interesses ingleses naquela zona de África, pois os bretões tinham a intenção de construir um caminho-de-ferro entre o Egito e a África do Sul. A esta pretensão portuguesa responderam os ingleses com um ultimato em 1890: ou Portugal desistia da ideia do Mapa Cor-de-Rosa ou ser-lhe-ia declarada guerra[1]. O Rei D. Carlos, que tinha subido ao trono recentemente, não teve outra alternativa senão recuar nas suas intenções, o que gerou protestos da população

1 Este ultimato acontece na sequência da Conferência de Berlim (1884-1885) e apesar do Tratado de Windsor estabelecido entre Portugal e a Inglaterra, sendo a mais antiga aliança diplomática do mundo ainda em vigor; foi assinado em Maio de 1386 após os ingleses lutarem ao lado da Casa de Avis na batalha de Aljubarrota e com o sentido de renovar a Aliança Anglo-Portuguesa estabelecida pelos dois países em 1373.

portuguesa e a oposição republicana aproveitou a situação para demonstrar a fraqueza da monarquia. Na altura foi composta a música "A Portuguesa", com letra de Henrique Lopes de Mendonça e música de Alfredo Keil, que foi utilizada desde cedo como símbolo patriótico e que duas décadas mais tarde foi adotada como hino nacional, depois da Implantação da República em 5 de outubro de 1910.

A ideologia por detrás da Projeção de Mercator ou as implicações políticas e sociais do Mapa Cor-de-Rosa levam-nos a olhar para os mapas não apenas como uma mera representação da contiguidade de países, continentes e oceanos mas antes como importantes instrumentos visuais que representam poder(es) e tensões geopolíticas que interessa contextualizar e compreender. Ninguém duvidará que a chanceler alemã tem uma ótima compreensão dos contextos socioculturais, dos poderes e tensões geopolíticas permanentes que equilibram o mundo, mas demonstrou não conhecer a gramática básica que lhe permitiria localizar o seu país no mapa. Localizar algo no mapa implica conhecer e dominar a sua gramática mas essa informação básica, que se situa a um nível estrutural ou, quanto muito, cognitivo, é manifestamente insuficiente se a aprendizagem se cingir apenas a estes níveis. A aprendizagem dos contextos é absolutamente fundamental numa perspetiva sociocultural da literacia visual.

Outro exemplo da importância da aprendizagem da literacia visual é o livro *Visual Complexity* (Lima, 2011). Este é um projeto que nasce em 2005 quando Manuel Lima criou um *site*[2] que era uma espécie de "mapa de mapas" e pretendia mostrar a complexidade da informação e a beleza inerente à sua representação gráfica. O livro começa por apresentar as primeiras formas de representação do pensamento: a chamada "árvore da vida", que não é mais do que uma representação linear do conhecimento, que vai sendo desconstruída ao virar de cada página dando lugar à ideia de rede (*network*). Há uma necessidade humana secular de mapear o conhecimento mas os esquemas em árvore tornam-se ineficazes[3] na explicação do mundo contemporâneo e na análise dos comportamentos em rede, possibilitados e facilitados pelas novas tecnologias. Isso requer uma "nova" linguagem gráfica que conjuga pontos, traços, círculos, relações entre elementos, sobreposições, matrizes luminosas, etc.: a rede ferroviária de Manhattan, o eco dos protestos no Médio Oriente, a mancha de relações do *Twitter*, ou o mapeamento de rotas, lugares e de informação sobre os mesmos, como no exemplo da imagem seguinte.

Figura 2 – denCity.net. Autores Kai Kasugai e Philipp Hopp, 2005

Disponível em http://tinyurl.com/8bnlz (consultado em 07 de janeiro de 2015)

Quando olhamos para estas redes percebemos que são representações esteticamente interessantes e que sintetizam uma grande quantidade de informação, por vezes difícil de interpretar. O livro Visual Complexity tem a virtude de traçar um paralelo entre a evolução do conhecimento, diferentes formas de pensar e a sua representação. Ou seja, os modos de representação do conhecimento variam ao longo dos tempos bem como a gramática visual

2 http://www.visualcomplexity.com

3 O interesse por mapear ideias e conceitos não é novo e tem vindo em crescendo, exemplo disso são estas duas exposições: no início de 2014 a exposição na *Folio Society Gallery* (British Library), em Londres, com o nome *Beautiful Science: Picturing Data, Inspiring Insight*, que pretendia explorar o modo como a nossa compreensão de nós mesmos e do nosso planeta evoluiu juntamente com a nossa capacidade de representar graficamente e mapear os dados em cada época; em 2012, na CaixaForum de Barcelona, a exposição *Cartografías contemporáneas. Dibujando el pensamiento* onde foram apresentadas cartografias elaboradas por artistas dos séculos XX e XXI que interrogam e questionam os sistemas de representação, cartografias de espaços físicos e mentais que geram novos significados e reflexões sobre os diferentes tipos de espaços.

que os sustenta e os meios técnicos à disposição, o que requer diferentes capacidades, tanto na conceção como na compreensão desse material visual (Elkins, 2003: 180), sem nunca negligenciar os contextos de produção, distribuição e consumo dessas representações.

Um terceiro exemplo que quero apresentar é o documentário *A imagem que falta*, realizado pelo cambojano Rithy Panh (2013)[4]. Durante muitos anos o realizador procurou a imagem que faltava: uma fotografia supostamente tirada entre 1975 e 1979 pelos Khmers Vermelhos, quando Pol Pot estava no poder no Camboja. Procurou essa imagem em falta para poder provar ao mundo o genocídio perpetrado pelo regime que ele próprio viveu. Procurou-a em vão nos arquivos, em documentos antigos e nas zonas rurais do Camboja. Não a encontrou e por isso criou-a! O filme conjuga cenários com figuras de barro em miniatura com imagens reais e o narrador pergunta várias vezes: "será que o mundo viu estas imagens?". O realizador sabe que por si só uma imagem não pode provar o genocídio, mas a sua intenção é encorajar-nos a pensar, a meditar, sobre a narrativa que nos apresenta, cheia de factos históricos, contados na primeira pessoa, mas também de interrogações e interpelações ao espectador. O que nos propõe não é uma imagem, ou mesmo a procura de uma única imagem, mas a imagem de uma busca através da narrativa verosímil que constrói. O próprio narrador, na sucessão de imagens ficcionadas e imagens reais, fornece-nos o contexto necessário para compreender o documentário, deixando sempre espaço para nos posicionarmos e interrogarmos, mas isso só é possível se ao mesmo tempo dominarmos a linguagem cinematográfica, tendo em mente que ela permite produzir intencionalmente a "imagem que falta".

Um quarto exemplo que gostaria de deixar é bastante pessoal pois passou-se entre mim, a minha filha e a mãe dela: numa tarde de outubro de 2011, tinha a Inês 10 anos, combinámos encontrar-nos os três num centro comercial em Caldas da Rainha. Elas chegaram ao local marcado e estivemos alguns minutos à conversa. Entretanto, entre beijos, abraços e brincadeiras, a mãe da Inês apertou-lhe uma bochecha, sem qualquer intenção de a magoar mas ela, que não gostou da brincadeira, avisou-nos em tom sério: "*Olhem que as câmaras estão a filmar e vocês vão presos*". Passei uns dias a pensar sobre o que ela tinha dito. Eu sei que tem sido notícia nos telejornais pais que agridem filhos em locais públicos e que depois são presos, por isso é normal que ela o soubesse como informação, mas daí a que o tenha incorporado como saber mobilizando-o de modo tão capcioso e coerente já me parece merecer maior reflexão. A minha primeira reação como pai foi de surpresa, pois ficamos surpreendidos por os nossos filhos saberem sempre mais do que nós achamos que eles sabem. Contudo, numa reflexão mais aprofundada sobre o tema outras conclusões são possíveis de tirar:

A – todos nós, incluindo as crianças, já aceitamos como natural esta sociedade orwelliana que nos vigia nos espaços públicos, e não só, comprometendo a nossa privacidade sob a escusa de que é "para nossa segurança". Este comprometimento dos direitos e liberdades individuais conheceu maior desenvolvimento depois do 11 de Setembro com o chamado *Patriotic Act*, aprovado pela Administração de George W. Bush e que teve repercussão também na Europa;

B –as crianças, talvez por ausência de contexto ou falta de sentido crítico, incorporam as imagens como verdadeiras, pois a Inês argumentava que aquelas imagens, que no caso não documentariam mais do que uma brincadeira, seriam suficientes para provar a agressão de uma mãe a uma filha;

C –as crianças estão cientes dos seus direitos, mais do que dos seus deveres, estando autocentradas, o que distorce a ideia de participação cívica na sociedade.

A Inês, aos 10 anos, mostrou saber qual pode ser o poder das imagens mas nada sabe sobre os processos de vigilância ou porque somos vigiados e para quê. Ou seja, falta-lhe o contexto necessário para compreender o propósito da recolha destas imagens de vigilância e os limites da sua utilização (ou a falta deles).

4 O filme só estreou em Portugal em 2014 e foi considerado pela crítica com um dos melhores do ano, estando nomeado para o Óscar de melhor filme em língua estrangeira.

A Necessidade de Colocar em Contexto

No dia 11 de janeiro de 2015 o Jornal *Público* divulgou uma reportagem sobre o que é a "cultura geral" e se faria sentido uma disciplina no currículo escolar com esse nome. Foram entrevistadas seis pessoas com diferentes idades e profissões. Retive o que disse Ana Luísa Amaral (n. 1956), poetisa e professora universitária, pois vai ao encontro do que tenho vindo a defender neste texto com os exemplos apresentados: a necessidade de não só conhecer os factos (no nosso caso as imagens) como o contexto sociocultural que lhes deu origem e quais as suas implicações:

> Eu acho que devia ser ensinado o que faz parte das artes, da ciência, da ética, do conhecimento, do pensamento humanos. Acharia muito bem estudar os Beatles, desde que se falasse dos anos 1960 e do que eles significaram em termos de movimentos sociais, e do feminismo, e das minorias; tal como, no caso do jazz, de como ele nasce, e a propósito disso, da questão da chamada "Renascença de Harlem" nos Estados Unidos e, ligada a ela, da exploração da identidade e, com ela relacionada, do racismo e por aí fora... (Ribeiro, 2015)

Como nos diz Jonathan Crary (1999: 3), as ideias sobre a visão são inseparáveis de uma larga reformulação da subjetividade na época moderna, uma reformulação que envolve um amplo processo de modernização e racionalização. Crary defende que a perceção visual e a visualidade não podem ser entendidas simplesmente como questões óticas e que a recente expansão dos estudos da visualidade transformaram-nas num problema autónomo e válido por si só. Por isso estes quatro exemplos que apresentei são ínfimos perante os inúmeros outros que poderiam ser elencados, tendo sempre presente a necessidade de não só dominar a linguagem visual como ter em conta o contexto sociocultural em que as imagens são produzidas, circulam e são consumidas: a fotografia falsa de Hugo Chávez na cama do hospital publicada pelo Jornal El País em 24/01/2013 e que levou à retirada de circulação do jornal nesse dia; ou a fotografia falsa de Bin Laden morto que circulou viralmente na internet mas que foi desmascarada poucas horas depois; ou o projeto fotográfico de Sally Davies, *Happy Meal Project*, que há mais de 1000 dias consecutivos fotografa diariamente um hambúrguer do McDonald's que ainda não se decompôs; ou o livro *Shortology*, de Mateo Civaschi e Milesi Gianmarco, que recorreram à pictografia para contar histórias em 5 segundos (ou menos) e onde se podem ver 101 histórias, entre as quais a de Maradona, dos Beatles, de Van Gogh ou da série *Lost*; ou observar por que é que as personagens da Disney raramente têm mães; ou o livro *Google*, de Ben West e Felix Heyes, que criaram um dicionário pictográfico com 21 mil imagens baseado nos primeiros resultados de pesquisa por imagem no *Google*; ou as imagens da I Guerra Mundial (1914-1918) pois nunca nenhuma guerra fora tão fotografada. O enorme desenvolvimento tecnológico da fotografia, ao longo da segunda metade do século XIX e na primeira década do século XX, permitiu que as imagens da I Guerra Mundial se multiplicassem com uma velocidade nunca vista; ou o caso de uma criança de três anos que, em setembro de 2012, levou vestida para o jardim-de-infância em Sorgues, no Sul de França, uma t-shirt com as frases "*Sou uma bomba*" e "*Jihad, nascido a 11 de Setembro*". O caso foi reportado ao município local e apresentada uma queixa em tribunal, que resultou na condenação (com penas suspensas e pagamento de multas) da mãe e do tio da criança, que tinha oferecido a t-shirt; ou as imagens produzidas pela frenologia, uma ciência muito popular no século XIX (mas que está atualmente desacreditada) que reivindicava ser capaz de determinar o caráter, características da personalidade, inteligência ou grau de criminalidade dos indivíduos pela forma da cabeça, o que legitimou, por exemplo, condenações de inocentes ou atitudes xenófobas e racistas. E os exemplos poderiam continuar...

Por tudo isto:

> exige-se o desenvolvimento de uma nova literacia, que nos permita entender a diversidade dos sistemas

visuais [...] na sua ancoragem histórico-social e na especificidade do modelo de mediação, mas simultaneamente discernir o modo como os produtos visuais negoceiam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura. (Gil, 2011: 12)

O Multimodal Requer Novos Saberes

O conceito de literacia (tal como o de literacia visual) é fluido e muda de acordo com as condições sociais e culturais e com as consequentes expectativas sobre o que deve ser um indivíduo literato em determinado contexto ou época. Por exemplo, quando não havia máquinas de calcular gráficas os engenheiros tinham de dominar a habilidade de fazer cálculos gráficos. Quando as máquinas passaram a fazer parte do uso corrente eles tiveram antes de saber interpretar esses gráficos devolvidos pelas máquinas[5]. As revisões operadas pelos chamados *novos estudos de literacia* vieram propor uma expansão que vai além do foco na proficiência linguística para destacar as múltiplas formas e finalidades de comunicação, destacando assim o significado da natureza multimodal da comunicação no atual ambiente digital, que se refere ao facto de o significado ser construído e comunicado através de uma combinação de múltiplos sistemas percetivos. Isso tem consequências pedagógicas. Os jovens necessitam de ter a capacidade de comunicar de uma forma multimodal para dar sentido à sua experiência de aprendizagem com as imagens e com a tecnologia (Lin, 2008: 50).

Sobre isso o secretário-geral da OCDE, Angel Gurría, fala mesmo em "revolução":

> It is no exaggeration to use the word "revolution" when talking about how our lives have changed over the past few decades. Today we rely on information and communication technologies and devices that hadn't even been imagined in 1980. The way we live and work has changed profoundly – and so has the set of skills we need to participate fully in and benefit from our hyper-connected societies and increasingly knowledge-based economies. (OCDE, 2013: 3)

Deste modo torna-se essencial uma abordagem multimodal da literacia para que os jovens tenham oportunidade de se envolver com os meios eletrónicos e aprendam a explorar as diferentes possibilidades de comunicação.

À luz das mudanças sociais em curso, proporcionadas pela evolução das tecnologias e pelos meios de comunicação, o desenvolvimento das competências de literacia visual exige que se dê atenção não só ao modo visual de comunicação, mas também ao facto de os significados serem construídos através da interseção da comunicação multimodalidade e do conhecimento interdisciplinar (Lin, 2008: 54).

Para Lá da Linguagem Visual: O Imperativo de Mudança na Aprendizagem da Literacia Visual

Mesmo com a quantidade enorme de literatura sobre a natureza visual do mundo é impressionante como as escolas continuam a centrar os seus currículos nos textos, com incursões intermitentes, e cada vez mais raras, nas artes visuais e na cultura. Talvez por isso Kress & Van Leeuwen afirmem que "em termos da nova literacia visual a educação produz iletrados" (1996: 15).

Para Elkins (2008: 3) a possibilidade de reconfigurar a escola de modo a funcionar num modelo visual é o problema mais importante e potencialmente revolucionário na teoria curricular, pelo que é altura de pensarmos na possibilidade de a literacia ser adquirida através de imagens, tal como dos textos e números. Importa que ao nível da escolaridade básica sejam introduzidas novas dimensões aos modos de ver que se concentrem na construção social da visão, na relação entre ver e dizer, na carência de imagens naturais e na necessidade de interpretação, e no envolvimento do observador naquilo que vê.

5 Este exemplo decorre de Elkins (2008: 9).

Referências Bibliográficas

Crary, J. (1999). *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge e Londres: The MIT Press.

Elkins, J. (2003). *Visual studies: A skeptical introduction*. Nova Iorque e Londres: Routledge.

Elkins, J. (2008). "The concept of visual literacy, and its limitations" em J. Elkins (Ed.), *Visual Literacy* (pp. 1–9). Nova Iorque: Routledge.

Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual: estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Lima, M. (2011). *Visual complexity: Mapping patterns of information*. Nova Iorque: Princeton Architectural Press.

Lin, C.-C. (2008). *A qualitative study of three secondary art teachers' conceptualization of visual literacy as manifested through their teaching with electronic technologies*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois, EUA, http://hdl.handle.net/2142/14306.

OCDE. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. OECD Publishing, doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

Panh, R. (2013). *A Imagem Que Falta*. Documentario, Cambodja e França: Leopardo Filmes, http://www.imdb.com/title/tt2852470/.

Reis, C. (2012, May 2). "Merkel confunde-se e diz que Berlim fica na Rússia" em *Jornal I*. Lisboa, http://www.ionline.pt/mundo/merkel-confunde-se-diz-berlim-fica-na-russia-video.

Ribeiro, A. M. (2015, January 11). "O que é cultura geral?" em *Publico*. Lisboa, http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/o-que-e-cultura-geral-1681554.

Rocca, J. (2011). Carto/Gráfico. *8.ª Bienal do Mercosul*, http://bienalmercosul.art.br/blog/cartografico/ (consultado em 29 de novembro de 2011).

Sob o Signo da Opressão: Textos Visuais de Pré-Adolescentes

Under the Sign of Oppression: Pre-Teens Visual Texts

Judite Zamith-Cruz
Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho
juditezc@ie.uminho.pt

Angélica Lima Cruz
Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho
angelicalimacruz@gmail.com

Zélia Anastácio
Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho
zeliaf@ie.uminho.pt

RESUMO

Analisam-se dezassete representações pictográficas que exprimem e comunicam a violência sobre (e dos) pré-adolescentes, com os seguintes objetivos: (1) as docentes conhecerem os estudantes, apercebendo possíveis conflitos familiares e disputas com colegas; e (2) as autoras criarem um guião de comparação dos textos mistos (visuais e escritos).

Os participantes foram duas professoras e alunos duma turma de 12 raparigas e 5 rapazes, do 2º ciclo, do ensino básico, oriundos de meio urbano e suburbano de Braga.

Na primeira fase do projeto interdisciplinar, as duas docentes, uma de Língua Portuguesa e outra de Educação Visual, debateram com os alunos diferenças entre um acontecimento jornalístico e um acontecimento poético, evidenciado na metáfora (visual) presente no *Poema de Violência*, de Bertolt Brecht.

As produções artísticas elucidaram questões de género, múltiplos sentimentos e emoções (menosprezo, medo, culpa, represália/vingança, *cobardia*, *preguiça*, desconforto por apertos físicos, impotência), proibições e rebeldias, com progenitores, uma professora e colegas. Fogem (e ameaçam), fazem maldades e dizem mentiras. Os cenários foram interiores (casa e escola) e exteriores, urbanos e campestres. Visualmente, foram expressos rituais culturais e religiosos (procissão e casamento), com elementos naturais, figurativos e simbólicos (portas fechadas, paus no ar, rebentamentos…).

Palavras-chave: Opressão; Cultura Nortenha; Desenho; Pré-Adolescentes; Educação Artística; Metodologias Visuais

ABSTRACT

We analyze seventeen pictographic representations that express and communicate the violence on (and of) young people, with the following objectives: (1) The knowledge of the teachers of each student, and potential family conflicts and disputes with colleagues; and (2) the design by the authors of a comparative script of the seventeen mixed texts (visual and written).

The participants were two teachers and a group of 12 girls and 5 boys, of the 2nd cycle of basic education, coming from urban and suburban of Braga.

In the first phase of the interdisciplinary project, the two teachers, one of Portuguese Language and another of Visual Education, discussed with the students the differences between a non-explicit journalistic event and a poetic event, evidenced in the (visual) metaphor, present in the *Poem of Violence*, by Bertolt Brecht.

Artistic productions elucidated gender issues, plenty of feelings and emotions (contempt, fear, guilt, retaliation/revenge, *cowardice*, *laziness*, physical discomfort grips, and impotence), prohibitions, and rebelliousness with parents, a teacher and classmates. Young people represented figures running away from home (and threats them), doing wickedness and telling lies. The scenarios were indoor (home, school) and outdoor, urban and countryside. Visually, the young expressed cultural, and religious rituals (a procession and a marriage), with natural, figurative, and symbolic elements (doors closed, sticks in the air, explosions...)

Keywords: Oppression; North Culture; Drawing; Preadolescents; Arts Education; Visual Methodologies

Introdução

Mesmo antes de escrever, o ser humano desenha e pinta contextos e figuras, recorrendo a diversos tipos de linguagem, denominadas de “realistas”, antes de serem “pseudorrealistas” (ou “pós-esquemáticas”), “ideográficas” e “pseudo naturalistas”, menos espontâneas (Simon, 2002; Donley, 1987).

Nos pictogramas os jovens que desenharam traduzem uma *visão do mundo* em que vivemos.

Numa turma de 12 raparigas e 5 rapazes, do 2º ciclo, do ensino básico, oriundos de meio urbano e suburbano, rural, de Braga – Portugal, foi sugerida a realização de uma representação pictográfica, através de um trabalho interdisciplinar, em Língua Portuguesa e Educação Visual, em que se abordou a opressão real/imaginada.

Teve-se a intenção de conhecer os estudantes e os seus contextos de vida. Com a execução do atual estudo, pretendeu-se conceber um guião para a análise dos seus textos visuais e implementar uma investigação qualitativa em contexto.

Segundo Gillian Rose (2006), a metodologia deve ser utilizada para a «disciplinar a paixão e não para a amortecer», pelo que olhar cuidadosamente imagens seja possível pensar como elas oferecem visões particulares.

Em investigação (e intervenção psicológica), os desenhos de criança oferecem-nos imagens, que se orientam por perspetivas que passam por três domínios associados: (1) inteligência (Arden, et. al., 2014; Chappell & Steitz, 1993; Cox, 1993; Kellogg, 1970; Goodenough, 1926); (2) terapia pela arte e técnicas projetivas (Zvara, B., et al., 2014; Lilienfeld, et al., 2000; Machover, 1949); e (3) trabalho de arte (Gardner, 1970; Winner, 1986; Wilson, 1997), social e cultural (Rose, 2006).

Nessa última faceta, orientamo-nos pelo “saber crítico”, na posição de Rose (2005), em que seja incentivado o pensar sobre aspetos sociais, entre outros modos de ver o que nos cerca e deva ser “desafiado”:

> Uma abordagem que pensa o visual em termos de «significância cultural, de práticas sociais e de relações de poder, em que o visual está envolvido e que significa pensar o poder nas relações que produz, articuladas entre si, podendo vir a ser desafiado por imaginação e múltiplos modos de ver (p. 3).

A presente análise textual e visual centra-se em seis de dezassete representações temáticas de opressão, criadas por adolescentes, quando a identidade vem a ser concebida por oposição a algo ou a alguém. Assim colocado, o que sabemos de antemão sobre “opressão” não surge *per se*, mas é construído segundo imaginações e, na juventude, o controlo, a norma e a disciplina, são mais cri-

ticadas do que em idades anteriores. Sobre a experiência e/ou conhecimento retratados de coações, a progressão na semelhança e a transmissão de detalhes, mais e mais fiéis à *realidade*, atinge um patamar pelos 12-13 anos, época depois da qual também a evolução do desenho da figura humana não apresenta novos dados relativamente aos anos anteriores (Debienne, 1968: 24-28).

Metodologia

São cinco as linhas de análise ou os passos básicos, aconselhados por Rose (2006: 15-16): (1) olhar as imagens, detalhadamente; (2) identificar as dimensões sociais e os efeitos dos objetos visuais; (3) ter em consideração o nosso modo de ver as imagens; (4) selecionar a amostra das representações a trabalhar; e, finalmente (5) dividi-las em categorias para as codificar.

Também Alan Bryman (2008) chama a atenção da relevância do investigador saber "ler" imagens, articulando-as ao contexto em que foram produzidas.

Grupo de Estudo

Participaram no estudo dezassete pré-adolescentes (12 raparigas e 5 rapazes) a quem foi solicitado que desenhassem e pintassem, após ouvirem e debaterem um poema.

Procedimento

Numa primeira fase, as duas docentes estiveram presentes em ambas as disciplinas. Na unidade curricular de Língua Portuguesa, foram abordados as diferenças entre um acontecimento relatado, jornalisticamente, e um evento relatado de forma poética. Na condição de um relato ser jornalístico, foi sublinhada a precisão da notícia, tal como a hora, o local da ocorrência, os intervenientes (e o seu número) no evento e a proximidade literária, tanto quanto possível, da realidade factual. Numa segunda situação, foi abordado a forma poética e subjetiva de abordar relatos, através da metáfora (visual) e, especificamente, num poema, em que as situações não são tão explícitas como na primeira abordagem (jornalística).

O poema escolhido foi o *Poema da Violência* de Bertolt Brecht: *Do rio que tudo arrasta / Se diz que é violento / Mas ninguém diz violentas / As margens que o comprimem.*

Para a sua interpretação, foi efetuada uma leitura silenciosa e oral, seguida de um debate com os alunos, sobre a interpretação e recriação da escrita poética para a condição humana em causa. Depois dessa reflexão, foi proposto por uma das autoras a cada estudante que visualizasse e recriasse uma situação de opressão, partindo do seu conhecimento e experiência.

Para o registo visual, foram fornecidas folhas de papel branco A3 e um conjunto de marcadores em feltro.

Instrumento de Análise

Foi criado pelas autoras um Guião de Análise, a seguir colocado, posteriormente acompanhado de outros modos esquemáticos de *textualizar* a vasta informação obtida.

Guião inicial de análise

1. Género (M ou F) e N.º de ordem.
2. Conteúdo/Título – Síntese da ocorrência focada na mensagem com base nas palavras do/a jovem, em itálico ou entre aspas (categorias *in vivo*), sem correção ortográfica.
3. Descrição e interpretação do desenho – Início, desenvolvimento e finalização:

– Síntese de cenas (ou quadros) e de personagens.
– Cenário exterior ou interior?
– Situação externa ou interna ao/à autor/a?
– Elementos naturais, utilitários e simbólicos?
– A figura central (FC) pode representar o/a autor/a?
– Há presença de (outras) figuras humanas ou não?
– Encontra-se a representação do perfil (esperado na idade)?
– A emoção expressa é negativa, positiva ou neutra? Qual/quais? Que emoção se apercebe no início e que emoção se apercebe no final da narrativa gráfica? – Observa-

-se afeto desagradável manifesto no relatado?

— Há a expressão de um afeto agradável?

— Existe o registo de comentários por meio de balões de fala e/ou de balões de pensamento.

— Reconhece-se ação de uma figura ou interação entre figuras? Quem age na narrativa gráfica? Quem reage?

— Como é terminada a narrativa gráfica — qual é a *moral da história*?

— O desenho é de tipo "visual" ou de tipo "não visual"?

Importa esclarecer o último item do guião, a separação entre um desenho "visual" e um desenho "não visual". O estudo clássico de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1987 [original, 1947]) foi revisto por Simon Alter-Muri (2002), retomada a distinção entre dois tipos de desenho: os "visuais" e os "não visuais", por relação a desenhos "pseudorrealistas", aproximadamente entre os 10 e os 14 anos. O primeiro tipo atende a que há um/a espectador/a (autor/a), aparentando o trabalho de arte ter sido inspirado pelo estímulo (no presente estudo, um poema), sendo elaborado como se decorresse num palco, enquanto no segundo seja apreendida a experiência subjetiva e a cultura do/a autor/a, que interpreta a sua condição, com ressonância emocional marcada pelo exterior.

Apresentação e Análise de Textos Visuais

No seu melhor, o relato de um episódio pode ser contado através de uma série de desenhos (como em banda desenhada) que constituem uma narrativa gráfica. De acordo com a idade, muitas vezes, se observa a utilização desse processo de banda desenhada ou de cenas para ser representada a sua sequência, sucessão que é de incidentes no roteiro quotidiano traçado, formando um arco narrativo bem concebido (como um enredo, uma trama), com um princípio, um meio e um fim discriminados.

Segue-se a apresentação dos dezassete desenhos, previamente separados por género e codificados do seguinte modo: M, indicador do sexo masculino (5 desenhos) e F, indicador do sexo feminino (12 desenhos), seguidos de uma ordem numérica de 1 a 17.

Um conteúdo/título (unidade mínima de significado) foi esclarecedor do tema, partindo de categorização das autoras. Nessa base sistematizadora, em cinco desenhos de rapazes colocou-se um elemento discriminador — o título, em que os conteúdos se apresentam-se de forma menos sintética, de forma a serem entendidos por outros:

M1 — *Cão — Represália* — Ação de fuga de um cão da casota e que destrói por vingança o jardim, devido ao facto de o privarem de liberdade, sendo que no texto visual pode ler-se o que o cão *diz*: «vou-me embora... vou dar cabo do jardim.»

M2 — *Procissão* — Impotência na pequenez de um rapaz, *oprimido* por adultos que lhe tapam a visão de procissão, dito que na imagem pode ler-se o seu comentário: «isto parece 'as pedras' a apertarem-me.»

M3 — *Trânsito em hora de ponta* — O rapaz "vê" opressão na intensificação do trânsito automóvel por comparação com a mesma estrada sem carros.

M4 — *Ameaça de morte* — Preparação para a ação de saída de casa de um jovem, caso contrário, ameaça matar-se, sendo que no texto visual, pode ler-se: «quero sair se não mato-me.»

M5 — *Preguiça — falha educativa de pais — Preguiça* do rapaz por falha na educação familiar, presente na comunicação entre os progenitores do *preguiçoso* e a culpabilização deles, pois, não foi *ensinado* a trabalhar, quando o pai o acusa de não ajudar em tarefas agrícolas.

Coloca-se, em seguida, a sequência descritiva e interpretativa de três dos cinco desenhos de rapazes, em atenção a contextos regionais e à tipologia considerada — desenho "visual" ou desenho "não visual": (1) M1 — *Cão — Represália* — situado no jardim de casa, desenho de tipo "visual"; (2) M2 — *Procissão* — situado na rua, desenho de tipo "não visual"; e (3) M5 — *Preguiça — falha educativa de pais* — situado no jardim e na horta, desenho de tipo "não visual".

Figura 1 – Desenho M1 – *Cão – Represália* (desenho completo)

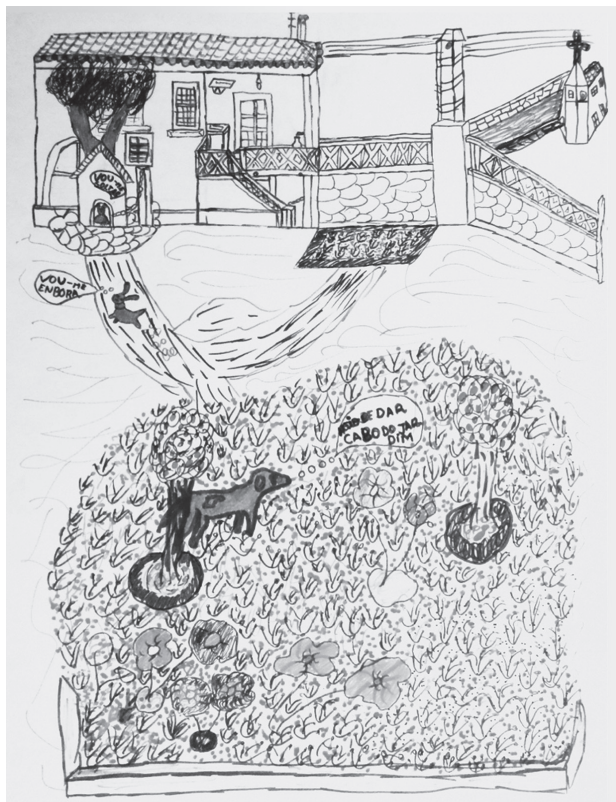



Figura 2 – M1 (pormenor da parte superior do desenho)

Descrição e Análise do Desenho M1

Na fuga de cão há a destruição de bens de donos, podendo o bicho estar até a estragar e a evacuar na relva. A narrativa "visual" e *animista* surpreende, através das três diferentes etapas do percurso do animal que, para a circunstância ingrata, no mesmo cenário, não demarcado, é ele a marcar a sequência de imagens.

Na fase inicial retratada, o cão sai da casota, dizendo no balão de fala «vou-me embora», passando a seguir um trilho. Aparece, segunda vez, no caminho, em fuga para o jardim, repetindo, de novo, «vou-me embora». Na terceira etapa, já no jardim, *pensa*, com o recurso a balão de pensamento: «'hei de' (rasurado) vou dar cabo do jardim».

Com muito rigor visual e ponteado em cores, atestando memória fotográfica (ou eidética), o autor retrata a *sua* casa e uma casota, no contexto rural, dando para um caminho bifurcado no jardim e igreja ao fundo, com pintura cuidada e muito elaborada.

Pode existir nessa forma o mascaramento do autor com o herói que é um cão, o que nem é certo.

Em termos de finalização da narrativa constata-se a intenção destrutiva de jardim, possivelmente, devido a aprisionamento. A represália ou vingança consuma uma reação a algo indefinido, a algum maltrato de que o animal foi vítima. Sem uma estratégia (adaptada) de enfrentamento/*coping* da circunstância, a resolução do problema faz-se de forma indireta, por mera destruição.

A habitação coloca-se em relação a uma família, em particular, por temor de se esgueirar de casa ou por inibição do menor (Salanova, 2005: 57). Por sua vez, tal como em outros desenhos, o caminho é um indicador de relacionamento, comunicação familiar e/ou social (pp. 63-64) e, no desenho M1, de conotação a uma possível dificuldade, conflito e ambivalência, talvez por se tratar de um trajeto bifurcado (Xandró, 2005: 140).

Fora de casa, no exterior de jardim, há elementos naturais e grandes flores.

Na ação de fuga e de represália, não há interação. No entanto, observa-se movimento – dinamismo de cão que

corre. A sua reação como foi dito é indireta, desagradável, destrutiva e negativa (vingança), à anterior condição.

No cenário exterior acentua-se a situação *externalizada* (colocada fora de si mesmo) pelo autor, donde a representação pictográfica ser observada no tipo "visual".

Descrição e Análise do Desenho M2

Na imagem M2 aparece uma figura de rapaz, em segundo lugar na fila, apertado por adultos que querem *ver passar* a procissão, no que se pode associar ao texto poético.

A literalidade do texto observa-se na alusão simples à comparação: as margens de rio são como margens de ruas apinhadas de gente que se comprime. Na procissão, onde estão registadas 20 pessoas, é apresentado um ângulo dessa manifestação religiosa, realizada em Braga, em vários momentos do ano.

A visão de uma criança, impedida de ver, fá-la comentar: «isto parece as pedras a apertarem-me», que é elucidado através da linguagem verbal, além de visual. Podemos ver o aluno/autor que confirma o (seu) desconforto, no referido balão de fala, em que até introduz um elemento visual, reforçando esta circunstância, que representa no estrangulamento da personagem. Nos outros dois balões de fala, da esquerda para a direita, os comentários doutro rapaz ao pai (com quem tenta interagir) e de uma mãe, acentuam a beleza e o prazer da festa religiosa, através de expressões como as seguintes: «pai isto é bonito não é?»; e a mulher pensa «se o meu filho viesse gostava».

O queixoso tem tamanho menor e revela a desconsideração dos mais velhos.

De forma única, o autor (só) mostra um dos lados da cena, separados pela rua. O grupo está alinhado no passeio, posicionado para ver. Há mais mulheres de um lado, separadas dos homens por uma mulher em tamanho maior.

O perfil só é representado para a figura da santa. O andor é rebatido, sendo enfeitado com flores, transporta-

Figura 3 – Desenho M2 – *Procissão* (desenho completo)

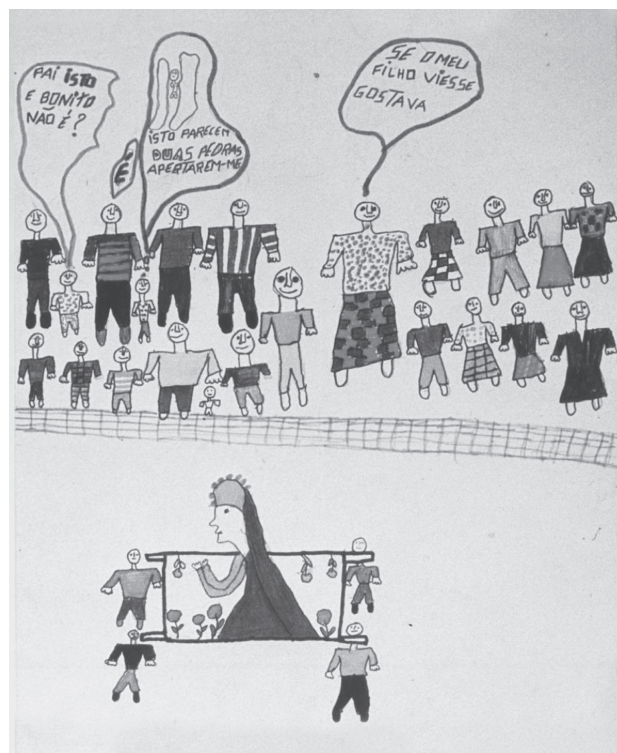



Figura 4 – Desenho M2 – *Procissão*
(pormenor da parte superior da folha)

do por quatro homens de frente, no que simboliza o poder atribuído a Maria.

A finalização textual atesta uma opressão particular, original e criativa.

Estamos perante uma reflexão interna, relativa a uma situação externa ao jovem, na sua impotência e indiferença de adultos *opressores*, limitando a sua visão, passando o rapaz a sentir-se desconfortável, uma emoção negativa. Por seu lado, outros acotovelam-se, satisfeitos. No nível de resolução do problema não pode o pequeno superar limitações e indiferença à sua condição etária.

O desenho M2 retrata o exterior – a rua, com o suporte de elementos naturais, utilitários e simbólicos – passeio de rua e o andor de Nossa Senhora, decorado com flores.

Há interação efetiva, quando o filho tenta interagir com o pai, perguntando-lhe se a procissão é *bonita*? Chega a ver?

Não há movimento ou dinamismo de figuras.

Na situação de rua, externa ao autor, a circunstância é interna ao estudante? Na afirmativa, o desenho é "não visual", se bem que em atenção à presença frequente em manifestações religiosas. Todavia, sobressai o lado interior, no quadro do descontente.

Descrição e Análise do desenho M5

Na imagem podemos ver dois cenários na mesma página sem demarcação. Expõe-se uma circunstância ímpar, junto da casa com jardim, onde se encontra um rapaz sentado numa cadeira de baloiço. É uma zona cuidada, com pedras e carreirinhos, árvore e flores.

Mauricio Xandró (2005: 139) refere que a existência de pedras, no caminho cruzado até casa, pode indicar a dificuldade na aproximação e, no desenho, o jovem encontra-se isolado no trilho. Em baixo, no segundo cenário, há uma outra casa com horta, que está a ser sachada por uma mulher e um homem, pais do rapaz sentado, na parte de cima do desenho.

As casas rurais proporcionam uma vida agradável e

Figura 5 – Desenho M5 – *Preguiça – falha educativa de pais* (desenho completo)

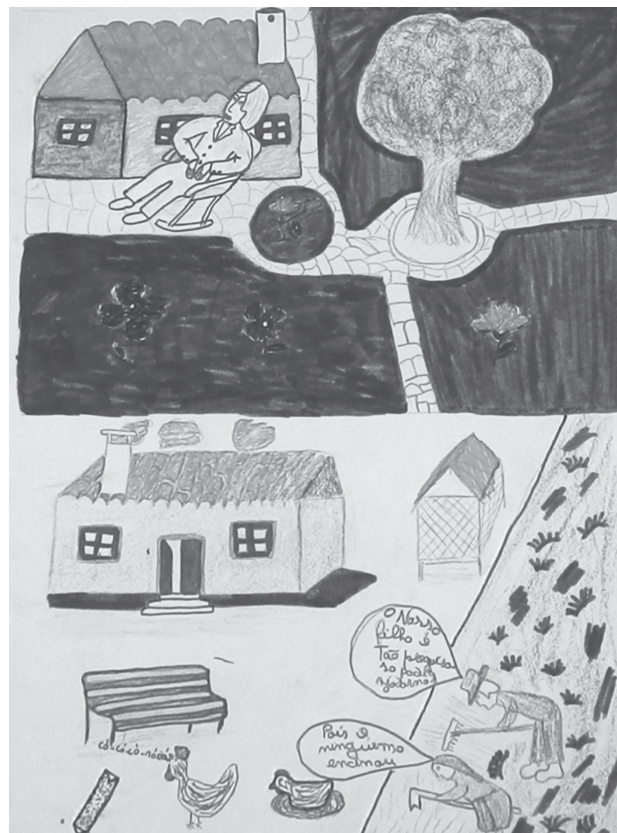



Figura 6 – Desenho M5 – *Preguiça* (pormenor da parte inferior direita)

sossegada para alguns?

Será que podemos constatar que a mãe atribui a *preguiça* do filho a uma falha de educação de ambos? A culpa é de quem *não ensinou* (no texto, nem ela nem o pai), o filho *preguiçoso* a trabalhar. Nesse sentido, a solução do problema pode ocorrer por mudança de atitude no futuro, o que não é manifesto no desenho. Dará a impressão que é um caso consumado?

Em M5 vemos o exterior repetido em duas casas paralelas. No que se refere aos elementos naturais, utilitários e simbólicos, evidencia-se um jardim com flores, em volta de uma das casas, um banco sem ninguém sentado, duas galinhas, junto dos progenitores que trabalham com foice e forquilha.

Há interação de pai-mãe através de balões de fala e o movimento dá-se através do esforço laboral.

A situação *externalizada*, até com a desculpa de não adesão ao esforço produtivo, coloca ainda assim o desenho com ressonância emocional no tipo "não visual".

Desenhos de 12 Raparigas

De forma idêntica ao agrupamento de desenhos de rapazes, em ausência de critério de ordenação prévio, foram colocados os desenhos das doze raparigas nas suas "unidades de significado" (títulos e conteúdos), por serem sínteses temáticas ou categorias a explicitar:

F6 – *Cala-te!* – Coação na expressão verbal no diálogo entre mãe e filha, revelador da reação de *tristeza* desta por não poder falar.

F7 – *Noivo* – Imposição de um marido *velho* à filha e rejeição desta que o troca, fugindo e casando com outro *novo*, seguido do regresso a casa.

F8 – *Não poder fazer nada* – Quando a menina não pode fazer "nada" em casa, muda-se para junto da amiga.

F9 – *Doença* – *Doente* e sozinha, a rapariga tem que estar na cama, onde comenta: «quem me dera poder ir lá para fora brincar. Mas como estou doente não posso».

F10 – *Bufar* (balão) – Uma menina sopra (no regionalismo *bufa*) um balão que acaba por rebentar – «tanto que bufei que rebentou [o balão]».

F11 – *Ponteiro* – Professora bate («*toma so por estares a falar para o lado*», dentro de sala de aula, com aluno/as, sentado/as nas carteiras.

F12 – *Poc!* (garrafa) – De uma garrafa tapada salta a rolha por pressão.

F13 – *Brinquedos proibidos* – Reprimenda da mãe pelo uso de brinquedos guardados, a que a menina acedeu, pedindo a chave à vizinha para entrar em casa, em sua ausência.

F14 – *Orfanato* – Desejo de abandono do "Orfanato", por ausência de visita de *pai* e morte da própria debaixo de comboio.

F15 – Ser *má* – Acusam a rapariga de ser *má* e *mentirosa*, tanto o irmão à mãe, como amigas da escola (com que sonha).

F16 – *Cobardia* – Uma jovem, que *chama nomes*, é batida por rapaz, mas também lhe bate, depois de ver a professora fazê-lo, vindo a ser ele um *cobarde*, na perspetiva da quarta menina.

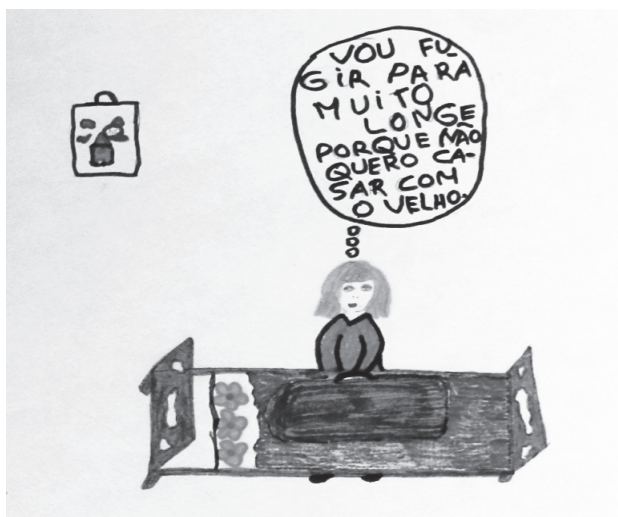
F17 – *Bater* – Agressão de duas jovens a dois rapazes, que fazem chorar, quando anteriormente eram eles a persegui-las.

Apresentam-se três das doze representações pictográficas acima identificadas.

As duas primeiras são identificadas "não-visuais", mais uma vez, situadas em contextos locais e heterogéneos: a imagem *F7 – Noivo* situa-se em casa (quarto-cama), na rua e na igreja; e a imagem *F11 – Ponteiro* recria a sala de aula. Por contraste, a terceira imagem, F12 – POC!, é localizada dentro do quarto de casa de um produtor agrícola local, sendo de tipo "visual".

Figura 7 – Desenho F7 – *Noivo* (desenho completo)

Figura 8 – Desenho F7 – Noivo (pormenor da parte superior direita da folha)

Descrição e Análise do Desenho F7

Em busca de um casamento *feliz*, a divisão em quadros ou cenas demarca quatro momentos. No primeiro, podemos ver na rua empedrada três figuras, duas femininas (*mãe* e *filha*) e uma masculina, identificada adiante como *velho*. A *mãe* apresenta o noivo *velho* à filha e esta pensa o seguinte: «que horror de homem careca». No segundo quadro, vê-se uma visão aérea da filha, no espaço interior do quarto, junto à cama com um quadro na parede. Prepara a mala para se ausentar. Decidiu sair: «vou fugir para muito longe, porque não quero casar com o velho». Na cena subsequente, observa-se a filha (com flores na mão e vestido comprido cor-de-rosa e faixa azul) a abraçar o noivo de fato preto, imaginando ela a concretização de um sonho: «com este de certeza que serei feliz». Está presente o padre (de roupa distintiva branca). Coloca os braços no ar, na igreja católica. Na última cena, deixados os trajes de festa, o par acabou de casar, dizem "adeus" e cada um transporta a sua mala, enquanto ela comenta: «agora vou voltar para casa, porque já não caso com o velho».

No final há um estilo de enfrentamento afirmativo e ajustado, no que se refere à passagem de emoção negativa a positiva, por força interior e contradição da imposição da progenitora.

Portanto, o desenho F7 situa-se no interior (quarto--cama e igreja) e no espaço exterior (rua), com o uso de elementos utilitários de casa e simbólicos de festa.

No agir acentua-se a ação de fuga e a interações *mãe--filha*, com o movimento de figuras. Há dinamismo da mãe e do *velho*, ambos de braços abertos para a filha de braços cruzados (primeira cena). A posição de braços ao alto, na terceira cena, é do padre; e, na quarta cena, o casal diz "adeus" ao padre.

O desenho é de tipo "não visual", atendendo à experiência subjetiva e religiosa da autora, que interpreta a condição feminina, com ressonância emocional em si própria do ambiente exterior.

Figura 9 – Desenho F11 – Ponteiro (desenho completo)

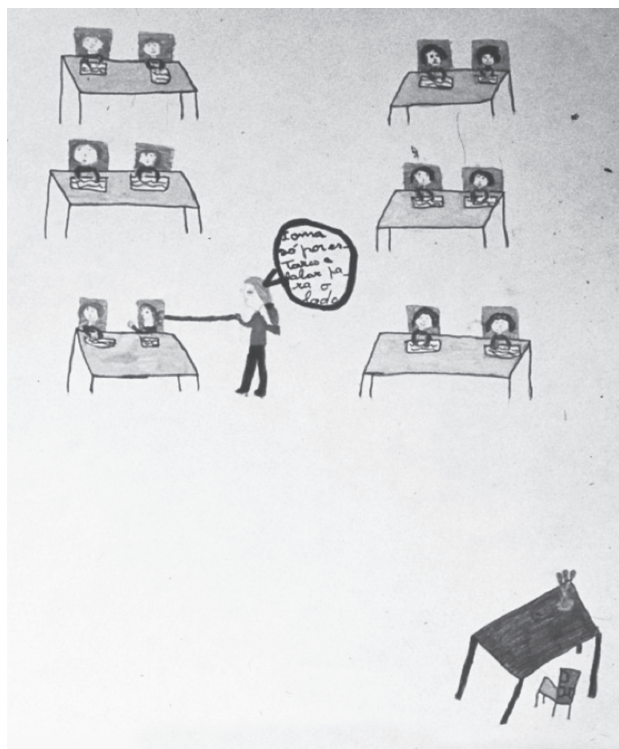
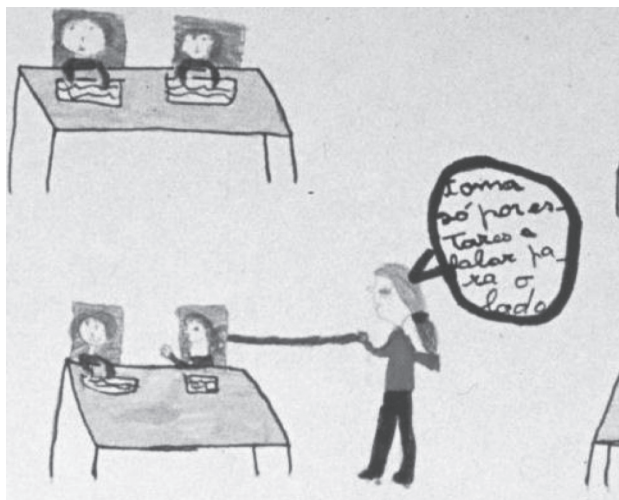



Figura 10 – Desenho F11 – Ponteiro
(desenho de parte central da folha)

Descrição e Análise do Desenho F11

Por uma aluna falar, observa-se uma admoestação ou agressão física na aula, local de autoridade de docente, podendo esta bater com um longo pau (uma extensão da mão).

Ao canto da sala, de pé, a senhora de perfil encontra-se junto de uma carteira com duas alunas sentadas, possivelmente, com um ponteiro do quadro na mão. Diz o seguinte: «Toma *só* por estares a falar para o lado». Nas palavras da desenhadora, a agressão é *só* por esse motivo.

Na escola a disposição do espaço é tradicional, com seis carteiras e dois alunos em cada uma, para doze alunos. Um pau, bastão, ponteiro ou longa cana de apontar no quadro congregam-se no símbolo de agressão física. Tem-se na representação pictográfica F11 – *Ponteiro* certos elementos utilitários: carteiras dos alunos e, no canto, a secretária da professora com cadeira.

Há ação da professora quando bate e não há interação, além do seu movimento, para haver dinamismo de figuras.

O momento é desagradável. No balão de fala, a senhora repreende uma jovem, por conversar, durante a fala expositiva, sua ou de colega, na comunicação permitida. Há autoridade com toque físico. Acresce enfatizar não haver adequada resolução do problema, por ausência de permissão verbalizada de fala que não chega a ser cumprida.

O desenho é de tipo "não visual", partindo do quotidiano da autora que ressente a autoridade marcada de uma docente.

Descrição e Análise do Desenho F12

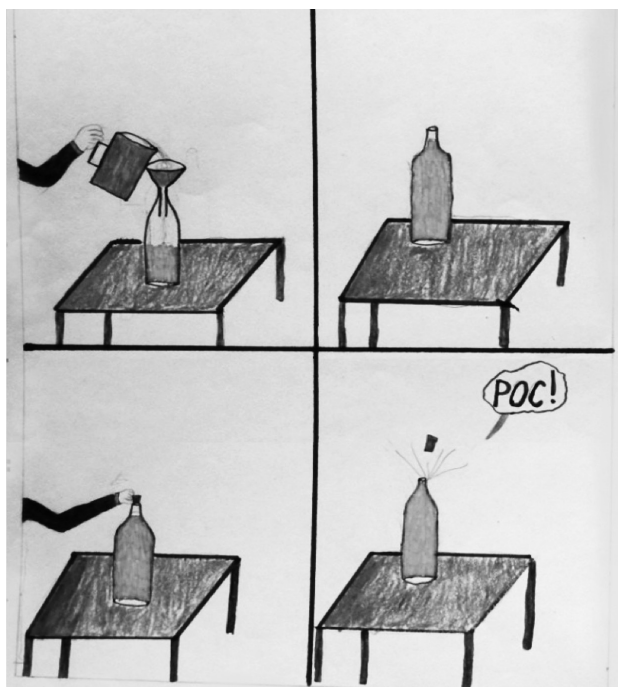
Alguém, de quem só se vê um braço, está a encher uma garrafa que se encontra em cima de uma mesa, utilizando um funil. A segunda imagem tem a garrafa cheia. Na terceira figura, aparece a mesma mão a introduzir a rolha. Na última, certamente, que de tanto que forçou, *faz--se ouvir* a explosão da rolha, "POC!" A rolha salta devido à formação de gás, resultado de nesta região do Noroeste

português ser costume colocar açúcar no vinho.

Por fim, entende-se que muita pressão leve a explosão. Não é colocada uma resolução possível ao "problema" gerado, em local interior e mínimo da casa, com restritos elementos utilitários: mesa, garrafa, funil e caneca.

A ação de encher a garrafa não tem, nem interação com outros, nem tem movimento – dinamismo de figuras, dito que não haja sequer uma figura inteira.

A representação é "visual", na situação externa à autora, pensado que nem haja personagem presente. Existe um simples objeto para o fenómeno físico. Salta a rolha, depois de fechada a garrafa de vinho sob pressão.

Figura11 – Desenho F12 – *Garrafa POC!* (desenho completo)

Discussão Final

O modelo de análise confere indicadores de riqueza (ou não) de pormenores e/ou dinamismo de figuras (ou a sua ausência), dois indicadores de qualidade de representações visuais.

O estudo de caso estabeleceu os seguintes critérios de análise abrangente dos dezassete desenhos: sexo dos autores e género das figuras centrais, emoções e sentimentos, cenários, identificação de rituais, elementos agregados, ações e/ou interações das figuras, motivos para as situações expressas e diferenças de género.

Observou-se que rapazes desenham figuras centrais masculinas e raparigas desenham figuras centrais femininas, em conformidade com as primeiras análises de Florence Goodenough, em 1926.

Em relação aos pontos de vista cruzados por emoções (o que se sente) e sentimentos (o que se vive), foram enunciadas rebeldias, desavenças com coprotagonistas (mães, outros adultos e colegas), por emoções negativas dominantes, incluindo menosprezo, medo, culpa, represália/vingança, *cobardia*, *preguiça*, desconforto por apertos físicos dos menores, com queixas das regras e proibições dos adultos, de quem fogem e ameaçam (matar-se). Fazem maldades e dizem mentiras.

Os cenários interiores (familiares, escolares, na rua, urbanos e campestres) agarraram as funções de circunscrever a autoridade contestada, por pressões.

Os rituais são locais, associados à agricultura tradicional e a rituais religiosos e culturais (procissão e casamento).

Os elementos naturais e figurativos incluem o "estereótipo da escola" (casa, flores e sol). Outros objetos são simbólicos, passando por portas fechadas, paus no ar, rebentamentos...

Raras vezes as ações e as interações de protesto, ameaça e fuga (esclarecendo o estímulo negativo de partida) são revertidas em emoções positivas.

As razões atribuídas para as circunstâncias penosas podem ler-se em balões de fala e de pensamentos, relativos às questões insolúveis, socio-afetivas, familiares, disciplinares e de violência entre pares e *bullying*.

As raparigas desenham cenas dramáticas e críticas/contestatárias de figura de mãe, evidenciando maus tratos físicos, mas são violentas contra os rapazes da escola.

Nos desenhos de jovens, com maior profundidade, en-

contramos um “discurso” articulado, através de imagens visuais e escritas, com as práticas que esse tipo de linguagem possibilita do conhecimento da personalidade. Parafraseando a psicoterapeuta feminista Karen Machover, «a personalidade não se desenrola no vazio, mas antes através do movimento, do sentir e do pensar de um determinado corpo», na medida em que qualquer pessoa tende a representar, de forma íntima, a sua personalidade, quando desenhe uma figura humana na narrativa visual.

Referências Bibliográficas

Arden, R., Trzaskowski, M., Garfield, V., & Plomin, R. (2014). “Genes influence young children’s human figure drawings, and their association with intelligence a decade later” em *Psychological Science*, http://pss.sagepub.com/content/early/2014/08/19/0956797614540686.full (acedido em 15 de maio de 2015).

Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Chappell, P. A., & Steitz, J. A. (1993). “Young children’s human figure drawings and cognitive development” em *Perceptual & Motor Skills*, 76, 611–617.

Cox, M. (1993). *Children’s drawings of the human figure*. Hove, England: Psychology Press.

Debienne, M.-C. (1968). *Le dessin chez l’enfant*. Paris: P.U.F.

Donley, S. (1987). *Perspectives: Drawing development in children*, http://www.learningdesign.com/Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html (acedido em 15 de maio de 2015).

Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children’s drawing*. New York: Basic Books.

Goodenough F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: World Book.

Kellogg, R. (1970). “Understanding children’s art” em P. Cramer (Ed.), *Readings in developmental psychology today*. Delmar, CA: CRM.

Lilienfeld, S., Wood, J., & Garb, H. (2000). “The scientific status of projective techniques” em *Psychological Science in the Public Interest*, 1, 27–66.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1975 [1987]). *Creative and mental growth* (8th ed.). New York: Macmillan. Publishing, Inc.

Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, Publisher.

Rose, G. (2005). *Visual methodologies*. London: Sage.

Salanova, Mª J. (2005). *El dibujo y la escritura infantil: de los 18 meses a los 14 años* (2.ª impresión). Madrid: Editorial EOS.

Alter-Muri, S. (2002). “Viktor Lowenfeld revised: A review of Lowenfeld’s preschematic, schematic, and gang age stages” em *American Journal of Art Therapy*, Feb. 2002, 40 (3), 170.

Wilson, B. (1997). “Child art, multiple interpretations, and conflicts of interest” em A. Kindler (Ed.), *Child development in art* (pp. 81-94). Reston, VA: The National Art Education Association.

Winner, E. (1986). “Where pelicans kiss seals” em *Psychology Today*, 20 (8), 25-35.

Xandró, M. (2005). *Manual de tests gráficos* (5.ª impresión Rev.). Madrid: Editorial EOS.

Zvara, B., Mills-Koonce, W., Garrett-Peters, P., Wagner, N., Vernon-Feagans, L., & Cox, M. (2014). “The mediating role of parenting in the associations between household chaos and children’s representations of family dysfunction” em *Attachment and Human Development*, 16 (6), 633-655.

Audição Musical Participada: Efeitos na Compreensão Musical e na Competência Argumentativa em Juízos de Valor Espontâneos

Listening to Music Through Participation: Effects on Musical Understanding and on the Argumentative Competence in Spontaneous Judgements

José Carlos Godinho
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal
CIPEM – Centro de Investigação em Psicologia e Educação Musical
godinho.jc@gmail.com

RESUMO

Este artigo centra-se na *audição musical participada*, que designa a audição de música gravada com participação simultânea dos ouvintes. Serão analisadas estratégias que envolvem a execução de ritmos e a execução de mímicas em simultâneo com a escuta de música erudita. Estudos anteriores compararam estas estratégias com a situação de audição em silêncio e repouso e apontaram para os efeitos benéficos que a audição musical participada exerce ao nível da memória musical e da organização das imagens mentais. Esses estudos foram feitos através de testes de identificação auditiva e visual, sem recurso à linguagem falada ou escrita. Este estudo incide agora na análise de descrições escritas da música, feitas por crianças em contextos diferenciados de audição. Os resultados apontam para efeitos positivos que as atividades de percussão e de mímica têm na compreensão e nos juízos de valor proferidos acerca da música escutada, em comparação com a audição em silêncio.

Palavras-chave: Audição Musical Participada; Compreensão Musical; Julgamento Musical; Competência Argumentativa

ABSTRACT

This paper focuses on *listening to music through participation*, which refers to the act of listening to recorded music with simultaneous participation of the listeners. The strategies that will be analysed include instrumental percussion and miming activities during the act of listening to classical music. Previous studies have compared these strategies with the situation of listening in silence and have pointed to some positive effects that listening through participation promotes both on musical memory and on the organization of mental representation. Those studies were conducted with aural and visual identification tests, without involving written or spoken language. This new study focuses on the analysis of musical descriptions, written by children in different listening contexts. The results point to some positive effects that instrumental percussion and miming activities have on musical understanding and judgment, in comparison with the strategy of listening in silence.

Keywords: Listening Through Participation; Musical Understanding; Musical Judgment; Argumentative Competence.

1. Introdução

A utilização de música gravada em sala de aula é cada vez mais uma prática corrente em contextos de ensino e aprendizagem musical. Não só em escolas do Ensino Básico como também em escolas do Ensino Especializado de Música, uma das estratégias que se tem difundido é a utilização de *playbacks* instrumentais para acompanhar atividades de canto e de prática instrumental. Estas ferramentas são facultadas aos professores em manuais escolares portugueses e através de outras edições, na sua maioria estrangeiras, que se fazem acompanhar de CD. Assinalo, por exemplo, as famosas edições americanas *Music Minus One* (*Música Menos Um*), que tiveram início em 1950 pelas mãos de Irv Kratka e que ainda hoje continuam a ser publicadas (cf. www.musicminusone.com). Muitos destes recursos são hoje também disponibilizados na internet. Nos dias que correm, um clarinetista pode recorrer à plataforma *YouTube* e ter acesso, por exemplo, à parte orquestral de um concerto de Mozart (música menos um, o clarinetista) e, em simultâneo com a sua audição, treinar a parte do clarinete, como forma de ensaio para o concerto ao vivo. Do mesmo modo, são disponibilizadas as partes instrumentais da maioria do repertório para canto, seja erudito, *jazz*, *pop*, ou qualquer outro estilo musical.

Esta constatação mostra que este tipo de utilização não é um fenómeno português mas cada vez mais uma ferramenta utilizada a nível global, não só em contextos musicais performativos e profissionais, mas também em contexto escolar. O presente artigo, no entanto, refere-se a um outro tipo de utilização de música gravada em sala de aula, ou seja, à audição de peças musicais orientada para a fruição, apreciação e enriquecimento cultural. Se, por um lado, essa prática de audição fruitiva tem invadido a sociedade nas suas vidas e práticas informais (veja-se, por exemplo, a quantidade de gente que, por prazer, anda ou corre pelos espaços públicos com auscultadores ligados a reprodutores de formato *mp3*), a audição de música gravada em sala de aula com objetivos didáticos de identificação, compreensão e análise musical ainda nem sempre está associada a momentos de fruição generalizada. Em particular no contexto da educação musical no Ensino Básico, com turmas numerosas e heterogéneas, estas ocasiões de audição de música gravada, principalmente se for de géneros e estilos musicais com que os jovens menos se identificam, como é o caso da música erudita, podem tornar-se difíceis de gerir pelos professores, face às reações negativas e à rejeição por parte das crianças. Exigir que essas crianças ou jovens ouçam em silêncio e atentamente estilos de música que estão afastados dos seus universos sonoros mais familiares há muito tempo que deixou de fazer sentido, já que pode conduzir a situações desprovidas de significado para esses ouvintes impreparados e ao consequente alheamento.

O presente artigo dedica-se a esta dimensão da escuta de música erudita gravada, em sala de aula, com recurso a técnicas de ação física simultânea, que procuram manter os níveis de atenção e interesse das crianças e jovens e, simultaneamente, favorecer a sua memória, compreensão e análise musical, ou mesmo a fruição e a identificação pessoal com as peças musicais em presença.

2. Audição Musical Participada

Jos Wuytack tem sido, sem dúvida, um grande impulsionador da audição de música erudita gravada em contexto de sala de aula. Através da utilização de esquemas gráficos detalhados, apelativos e muito didáticos, que designa de *musicogramas* (Wuytack & Boal-Palheiros, 1995), Wuytack consegue manter os níveis de atenção e uma ação mental significativa nos ouvintes. Esta escuta musical é preparada anteriormente com textos que se declamam no mesmo ritmo e dinâmica da peça musical, com rigor de prosódia, e que, estruturalmente, coincidem com a forma final da obra (e.g. AABA). Esta preparação prévia de texto declamado tem o objetivo de deixar “rastos” na memória dos ouvintes que, posteriormente, são reativados quando ouvem a gravação, facilitando a atenção, o

interesse e compreensão e, quase sempre, a agradável surpresa de ver o ritmo, anteriormente declamado, "magicamente" convertido em melodias, timbres e texturas orquestrais.

É de salientar, no entanto, que a declamação do texto só é feita antes da audição. Durante a reprodução da gravação, os ouvintes estão fisicamente passivos, mas mentalmente ativos, seguindo o *musicograma* com a ajuda do ponteiro do professor. Com a designação *Audição Musical Ativa*, Wuytack refere-se, portanto, à atividade mental durante a audição, a qual se deve às reativações do passado e às novidades percepcionadas no presente.

Com o mesmo objetivo didático de enriquecimento cultural e de promoção da atenção, compreensão e fruição de peças de música gravada em sala de aula, é hoje frequente a utilização de uma outra estratégia que, apesar das semelhanças, é diametralmente oposta a algumas das regras fundamentais de Wuytack. Refiro-me ao que tenho designado por *Audição Musical Participada* (Godinho, 2013), em que os ouvintes são preparados anteriormente com atividades físicas, as quais são mantidas durante a subsequente audição da música gravada. Por outras palavras, durante a audição da gravação há atividade mental (tal como em Wuytack) mas há também uma atividade física em simultâneo, que pode ser, por exemplo, a execução de ritmos em pequena percussão ou a realização de uma mímica a partir de uma história (e.g. Godinho e Morais, 1996; Godinho, 2005 e 2012; Godinho e Brito, 2010). Naturalmente que qualquer destas estratégias assenta num trabalho cuidado de análise musical, de forma a criar ritmos ou gestos corporais que se adaptem às dinâmicas, ao caráter expressivo e à estrutura da música, para que possam favorecer a articulação mental e, assim, a memória, a compreensão, a análise e as mesmas surpresas estéticas atrás mencionadas que potenciem a fruição da obra.

Alguns receios têm sido não só sentidos pessoalmente como também partilhados informalmente por colegas professores sobre estas estratégias de execução de atividades em simultâneo com a audição de música gravada. No que diz respeito à execução rítmica em pequena percussão, o receio é que o "ruído" percussivo sobreposto à gravação possa afetar a qualidade da escuta musical. Neste ponto, é necessário alertar que estas estratégias necessitam efetivamente de boas condições de reprodução áudio das gravações e de execuções rítmicas que se enquadrem no caráter dinâmico e expressivo das músicas. Mesmo assim, o "receio" pode manter-se com argumentos que se prendem com a distração que essas percussões simultâneas podem causar no momento da audição.

No que diz respeito às mímicas a partir de histórias, pode ser aludido que elas atribuem significados literais à música que vão para lá da partitura e, portanto, não veiculados pelo compositor. Pode ser ainda acrescentado o receio de que esses significados fiquem para sempre associados às peças musicais, não facilitando uma atitude mais analítica em termos da estrutura musical.

Aqui, é preciso dissecar duas questões. Em primeiro lugar, as composições musicais, salvo os casos deliberadamente descritivos (e.g. *As Quatro Estações* de Vivaldi), não pretendem transmitir significados literais, pelo que, na maioria dos casos, não há significados que possam desvirtuar eventuais intenções comunicativas dos compositores. Esta discussão levar-nos-ia a outras mais complexas sobre o significado musical, mas, de uma forma simplista, podemos dizer que aquilo que pode ser mais consensual entre os ouvintes e coincidente com as ideias do compositor diz respeito a gestos e posturas corporais, cujas qualidades percecionamos em música e que se podem caracterizar em diferenciais semânticos, entre adjetivos como ativo e passivo, grande e pequeno, leve e pesado, rígido e flexível, etc. (cf. Swanwick, 1979: 17). O que as mímicas e as histórias utilizadas pretendem realçar são essas características expressivas com gestos mímicos apropriados, através de um fio condutor inspirado pela própria sequência estrutural das peças musicais.

A outra questão que gostaria de discutir tem a ver com a interferência que estes significados mímicos literais possam ter na análise mais científica do objeto musical e da sua estrutura interna. O que na realidade se observa, para além da análise dura do material sonoro e

da estrutura interna da música, é a atribuição espontânea e livre pelos ouvintes de outros significados que não se confinam ao objeto musical mas também à sua envolvência, bem como às memórias, histórias e imaginação de cada indivíduo. Lucy Green (2000; 2006) caracteriza estes dois tipos de significados musicais, inerente (*inherent*) e descritivo (*delineated*) da seguinte forma:

> ... significado "inerente": os modos pelas quais os materiais que são inerentes à música – sons e silêncios – são organizados em relação uns aos outros. Pode ser visto como uma sintaxe musical, ou o significado inter e intra-musical. [...] O outro aspeto é aquilo a que eu chamo significado "descritivo". Refere-se aos conceitos extra-musicais ou às conotações que a música carrega, ou seja, associações a aspetos sociais, culturais, religiosos, políticos ou outros. Estes significados podem ser convencionalmente consensuais ... mas também podem ser únicos para cada indivíduo, tal como a associação de uma canção particular a um momento memorável. (Green, 2006: 102)[1]

Assim, cada ouvinte cria mundos mentais complexos que conjugam elementos sonoros, expressivos e estruturais com elementos da envolvência musical, vividos ou imaginados. Naturalmente, que a complexidade atingida depende do nível de desenvolvimento mental e da familiaridade com o idioma musical em presença. Um músico profissional poderá sentir e falar sobre uma música de uma forma mais técnica e menos sonhadora do que um leigo. Porém, de uma forma ou de outra, de maneira mais ou menos literal, os materiais sonoros, a expressão musical e a estrutura sequencial de cada música levam-nos a imaginar situações ou histórias, mais concretas ou mais abstratas, com palavras ou com sentimentos que as palavras não conseguem descrever. Em estudos recentes, conduzidos por Ruth Herbert (2011, 2012), onde a investigadora procura caracterizar a utilização "privada" da música por adolescentes e jovens (dos 10 aos 18 anos de idade), é mostrado que a música é usada como meio de envolvimento ou de alheamento da realidade e que, curiosamente, a esmagadora maioria dos inquiridos descreve as músicas através de imagens, situações ou histórias, dentro das quais se envolvem ou se refugiam.

Uma última objeção poderia dizer respeito ao caráter imutável que a representação mental que associa as histórias com as músicas possa ter, impedindo definitivamente a criação espontânea e livre de significados individuais. Mas a investigação tem vindo a demonstrar que as memórias não são imutáveis. Elas transformam-se a ponto de nos levar a deturpar factos ou mesmo a acreditar, como sendo reais, em acontecimentos que não chegaram a existir (e.g. Reas, 2013). As histórias mimadas que aqui se discutem são dirigidas a crianças e, portanto, têm significados concretos e podem ser contadas com gestos mas também com palavras. O desenvolvimento musical, porém, fará o seu papel de transformação progressiva das ações concretas para ações mentais cada vez mais abstratas que, em música, chegam a patamares que nem a linguagem consegue descrever. (Wittgenstein, 1966).

Contrariamente aos receios aludidos, investigações anteriores evidenciaram alguns efeitos positivos que a sobreposição da ação física, mesmo com "ruído", tem na escuta de música gravada por crianças. Diferentes experiências realizadas em contextos normais de sala de aula, em diferentes escolas do Ensino Básico, compararam, num primeiro estudo, situações de (a) audição em silêncio e de (b) execução de ritmos em pequena percussão, com crianças de 10 e 11 anos (Godinho, 2001) e, num segundo estudo, situações de (a) audição em silêncio e de (c) execução de mímica a partir de uma história, com crianças dos 6 aos 9 anos (Godinho, 2006). Em ambos os estudos, a audição em silêncio implicou uma memória menos resistente e organizada do que a que ocorreu nas outras situações, facto demonstrado pelo insucesso que essas crianças tiveram num teste, realizado imediatamente após a experiência, de identificação auditiva e localização de fragmentos nas partituras gráficas das peças musicais trabalhadas. As crianças que escutaram as peças de música gravada e que, simultaneamente, tocaram ritmos em percussão ou realizaram mímicas a partir de histórias mostraram conservar imagens musicais mentais

1 A tradução para português dos excertos do texto de Lucy Green (2006) é da responsabilidade do presente autor.

mais resistentes e organizadas do que as das crianças que escutaram em silêncio, como ficou demonstrado pelo maior sucesso atingido na posterior identificação auditiva e localização de excertos musicais nas partituras gráficas utilizadas.

O que tem sido discutido para argumentar este tipo de resultados, diz respeito aos efeitos que a complexidade das experiências musicais tem ao nível das ativações mentais. Parece ser possível afirmar que uma experiência multimodal, isto é, uma experiência que estimule perceções e sensações através de múltiplos canais sensitivos e percetivos, implicará a ativação simultânea e conectada de diferentes zonas do cérebro (e.g. Rogers e McClelland, 2014; Damásio, 1999). Esta articulação entre os diferentes elementos recolhidos pelo corpo e ativados em simultâneo pelo cérebro constitui o "terreno" onde a mente assenta e opera.

> Os dispositivos sinalizadores localizados em todas as estruturas do nosso corpo – na pele, nos músculos, na retina, etc. – ajudam a construir padrões neurais que cartografam a *interação* do organismo com o objeto. (Damásio, 1999: 365) Quando o leitor toca num objeto cuja textura lhe dá prazer, vêm sinais... para mapas do sistema nervoso central que descrevem a interação que está a ter lugar nas suas múltiplas dimensões, por exemplo, os movimentos através dos quais inspeciona o objeto; as propriedades físicas que ativam os sensores tácteis; e as reações humorais e viscerais que formam a resposta de agrado face ao objeto. [...] O cérebro é uma espécie de público forçado do espetáculo do corpo. (idem: 180)

Assim, a experiência multimodal da música implica que a compreensão musical assente não só em elementos auditivos, mas também em elementos cinestésicos, visuais, tácteis, emotivos, entre outros, que coexistiram e interagiram no momento da experiência perceptiva (e.g. Zbikovski, 2009).

Esta ativação cerebral que acontece em cada experiência tende a reativar-se, no futuro, nos processos de recordação ou de interpretação de experiências semelhantes. O que parece ter sido demonstrado nos estudos anteriores é que a memória musical e o seu detalhe e organização estrutural estão fortemente ligadas ao detalhe e organização das atividades complexas musicais. Ouvir música em silêncio tem implicado contextos menos complexos do que as experiências onde há participação com execuções instrumentais e mímicas durante a escuta das peças musicais (Godinho, 2003). A memória dos ouvintes participantes tem-se feito valer dos resíduos auditivos conservados na mente, mas também dos resíduos visuais, cinestésicos, tácteis, verbais etc. que participaram na construção articulada de significados.

Estes resultados anteriores foram obtidos através de testes de identificação de excertos das peças de música pelas crianças, com recurso a esquemas icónicos que tinham servido para guiar a execução rítmica ou a execução da mímica. Isto quer dizer que não se recorreu a descrições verbais – orais ou escritas – das músicas. Após a fase da audição, a avaliação dos efeitos foi feita em silêncio, a ouvir os excertos musicais e a identificá-los nos esquemas gráficos fornecidos em folhas de papel a cada criança.

No final dos estudos, porém, houve comentários espontâneos por parte das crianças, manifestando a sua satisfação ou insatisfação sobre a música que tinham escutado. Em ambos os estudos, ficou a suspeita de que a rejeição era mais presente nas crianças que tinha estado na situação de audição em silêncio e de que as manifestações de agrado se ouviam mais nos grupos que haviam realizado as atividades de percussão e de mímica.

Embora correndo riscos de obter dados pouco relevantes, dadas as limitações linguísticas que as crianças ainda têm na descrição de músicas, principalmente das que lhes são menos familiares, foi decidido avançar para um novo estudo comparativo destas condições, com recurso à descrição verbal, por escrito, das músicas escutadas.

3. Metodologia

3.1. Objetivos do Estudo e Questões Investigativas

O primeiro e principal objetivo do estudo pretendeu analisar os níveis de compreensão musical das crianças, percetíveis em descrições escritas de música gravada escutada em condições de audição distintas.

Para não condicionar, influenciar ou mesmo "danificar" as descrições escritas realizadas pelas crianças, foi decidido não se fazer qualquer referência relativamente à inclusão de juízos de valor nas descrições da música. De qualquer modo, com a suspeita de que as crianças viessem a produzir julgamentos de forma espontânea (tais como "gosto", "não gosto", "é bonita", "é feia", "é boa", "é má"), foram estabelecidos dois objetivos secundários. Pretendeu-se, por um lado, analisar em que medida as diferentes condições de audição poderiam motivar a produção espontânea de juízos de valor no sentido positivo ou negativo e, por outro lado, analisar os níveis de competência argumentativa que viessem a ser utilizados pelas crianças para justificar os eventuais juízos de valor produzidos de forma espontânea.

A partir destes objetivos, foram estabelecidas as seguintes três questões investigativas:

1) Que nível de compreensão musical é demonstrado pelas crianças em descrições escritas da música, após a audição de música gravada em diferentes contextos de escuta?

2) Que sentido de julgamento é produzido pelas crianças de forma espontânea, após a audição de música gravada em diferentes contextos de escuta?

3) Que nível de competência argumentativa é demonstrado pelas crianças para justificar os juízos de valor incluídos espontaneamente nas descrições escritas, após a audição de música gravada em diferentes contextos de escuta?

Os conceitos de compreensão musical, sentido de julgamento e capacidade argumentativa serão discutidos mais adiante.

3.2. A Experiência: Sujeitos e Condições

O estudo consistiu numa experiência que comparou três condições de audição de música gravada em contexto de sala de aula de Educação Musical, em turmas de 5.º ano de uma mesma professora, numa escola do ensino básico, em Portugal. O presente investigador dirigiu ele próprio todas as fases com a permissão e a presença passiva da professora titular. As três condições foram as seguintes:

Condição A – Silêncio – (36 alunos): Consistiu na audição de uma peça de música gravada, três vezes, em silêncio. Por não precisar de preparação prévia, os ouvintes foram simplesmente convidados a ouvir uma peça de música gravada, em silêncio e com a máxima atenção. Não houve visualização de partitura ou de qualquer outro apoio gráfico.

Condição B – Percussão – (38 alunos): Consistiu na audição da mesma peça de música gravada, três vezes, tocando sempre em simultâneo um ritmo simples em pequena percussão, previamente preparado. A simplicidade dos motivos rítmicos, tocados sequencialmente por diferentes grupos de pequena percussão sentados de acordo com a sua ordem de entrada, permitiu uma aprendizagem e memorização rápida. O investigador ensaiou e, durante as três audições, assumiu sempre o papel de maestro. Não houve visualização de partitura ou de qualquer outro apoio gráfico à execução.

Condição C – Mímica – (21 alunos): Consistiu na audição da mesma peça de música gravada, três vezes, executando sempre em simultâneo uma mímica previamente preparada com a declamação de uma história. Um texto com um ritmo igual ao da peça musical foi previamente aprendido e declamado pelos alunos com gestos mímicos associados. Durante as três audições da música, os alunos realizaram a mímica, em silêncio, sem declamação do texto. O investigador fez sempre a mímica em frente aos alunos. Não houve visualização de partitura ou de qualquer outro apoio gráfico à realização da mímica.

3.3. Os Materiais

A peça de música escolhida foi o 3.º andamento (*Gavotta)* da *Sinfonia N.º 1 (Clássica)* em Ré maior (op. 25) de Sergei Prokofiev, que tem uma duração aproximada de 90 segundos. É uma peça escrita para uma orquestra clássica com cordas, 2 flautas, 2 oboés, 2 clarinetes, 2 fagotes, 2 trompas, 2 trompetes e tímpanos.

Este 3.º andamento apresenta duas melodias de caráter distinto, incorporadas numa estrutura ABA. No primeiro A, as cordas assumem o papel principal e os segundo e terceiro fragmentos melódicos são repetidos. Na parte B, as madeiras assumem relevância, dando depois lugar às cordas na segunda metade. O ressurgimento da parte A é feito pelas madeiras de forma muito suave, em contraste com a pujança do primeiro A. No final, as cordas assumem o comando melódico, mas mantêm o caráter suave, num *decrescendo* até ao final *pianissimo*. De acordo com o que foi confirmado previamente pela professora e pelos alunos no final das várias sessões, as crianças desconheciam esta peça de música.

Embora as experiências não tenham incluído qualquer tipo de apoio gráfico à execução, apresenta-se (Figura 1) um apontamento esquemático da *Gavotta*.

Na situação B (Percussão) o ritmo criado para acompanhar a audição foi elaborado com dois únicos motivos (Figura 2), sendo que o primeiro motivo se repete em quase toda a música e o segundo motivo é tocado duas vezes no final de todas as partes A.

Figura 2 – Motivos rítmicos do grupo de Percussão

Também por questões analíticas, e apesar de não ter sido utlizado na experiência, apresenta-se o esquema gráfico do ritmo que foi aprendido e memorizado, bem como os instrumentos de percussão utilizados:

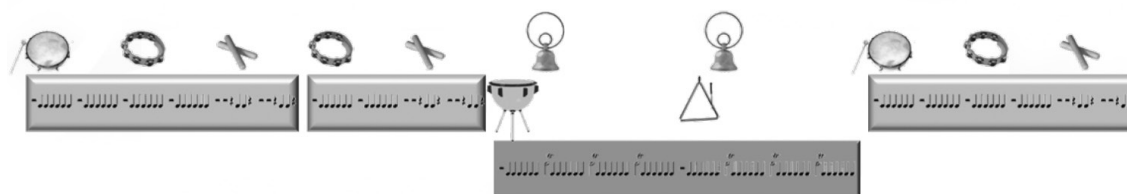
Na situação C, foi utilizada uma história mimada da autoria do investigador e intitulada *O Coelho Alberto* construída através da escuta atenta, empática e analítica da *Gavotta* de Prokofiev. Utilizando o ritmo da melodia principal, as crianças declamaram e associaram gestos expressivos ao seguinte texto:

"O Coelho Alberto disse ao neto que é perigoso andar a passear

Pois lá na selva há crocodilos e os coelhinhos são bom manjar.

Passo a passo, o crocodilo avança, abre a boca e então (2 cliques com os dedos)

Figura 1 – Partitura esquemática de *Gavotta* de Prokofiev

Figura 3 – Esquema rítmico de *Gavotta* de Prokofiev para o grupo de Percussão

O Coelhinho não deu ouvidos e pela selva foi passear.

Deu de caras com um crocodilo e por pouco que não foi (2 cliques com os dedos)

Ai que susto! Ai que susto! Eu nem sei do coração!

Ai que susto! Ai que susto! Eu nem sei do coração!

A cabeça está tão quente! Que calor! Ai que aflição!

A cabeça está tão quente! Que calor! Ai que aflição!

Hoje, o coelhinho diz aos outros que é perigoso andar a passear

Pois lá na selva há crocodilos e os coelhinhos são bom manjar.

Passo a passo, o crocodilo avança, abre a boca e então (2 cliques com os dedos)"

Como o próprio texto indica, a estrutura ABA e as repetições foram respeitadas. O caráter expressivo das várias partes está também de acordo com os momentos da história. Por exemplo, a pujança da primeira parte A está associada à voz assertiva e gestos convictos do avô, o Coelho Alberto, enquanto a reaparição final e mais suave da parte A corresponde à moral da história, em que o neto transmite a sua aprendizagem aos outros. O caráter mais soturno mas palpitante da parte B surge associado aos suspiros e lamentos do coelho neto após o susto apanhado.

Novamente por razões de análise, apresenta-se um esquema simplificado da mímica, apesar de não ter sido utilizado qualquer apoio gráfico na experiência em sala de aula.

3.4. Recolha e Análise de Dados

No final das três audições da gravação da *Gavotte*, todas as crianças em todas as condições foram convidadas a escrever uma descrição da música que tinham ouvido ser reproduzida na aparelhagem de som. Para tal, foi fornecida uma folha em branco a cada criança, procedendo-se posteriormente à sua recolha para análise.

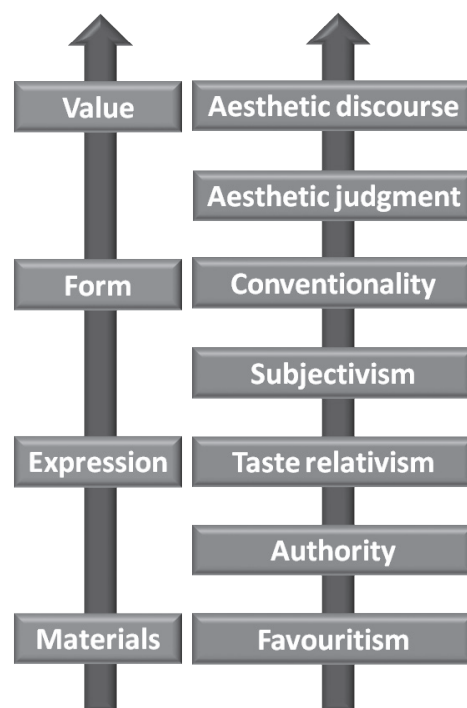
O próprio investigador desenvolveu todo o processo de

Figura 4 – Esquema gráfico de *Gavotta* de Prokofiev para o grupo de Mímica

análise, tendo procurado diminuir os níveis de subjetividade através do recurso a modelos de análise de outros autores de referência.

Como se previra, a análise de conteúdo feita a partir dos escritos levou à deteção não só de descrições mas também de julgamentos espontâneos que muitas crianças utilizaram para "avaliar" a peça de música. Por este motivo, depois da categorização de descrições, foi feita uma outra categorização dos julgamentos, em separado. Para tal, foram utilizados dois modelos teóricos: para a categorização das descrições, foi usado o modelo de desenvolvimento musical em quatro camadas de Swanwick e Tillman (Swanwick, 1988), que permitiu caracterizar o nível de compreensão musical percetível nos escritos de cada criança; para a categorização dos julgamentos, foi utilizado o modelo de sete níveis de Rolle (Rolle, 2013; Knigge *et al*, 2013), que permitiu analisar a capacidade argumentativa demonstrada nos escritos. As semelhanças encontradas entre os dois modelos foi fator decisivo na sua seleção para esta análise. A fig. 5 permite verificar a progressiva complexidade intelectual e musical nos dois modelos, a qual conduz a perceção e os julgamentos desde uma base de (a) reposta sensorial e afetiva às qualidades físicas do som, passando por patamares (b) expressivos de relação estreita entre objeto e sujeito e de (c) reconhecimento de convenções e formas musicais, até às camadas superiores de (d) valoração e apreciação estética.

Após o processo de categorização de descrições e julgamentos, que levou à distribuição das descrições e dos julgamentos pelas camadas e níveis referidos, foi contabilizada a percentagem de escritos alocada a cada camada e nível, para cada uma das três condições de audição em estudo. Na análise seguinte, serão apresentados exemplos de categorização de conteúdo e gráficos de distribuição, de forma comparada.

Figura 5 – Modelo de desenvolvimento musical de Swanwick e Tilmann (Swanwick, 1988) e modelo de níveis de capacidade argumentativa em julgamento musical (Rolle, 2013)

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Descrições e Compreensão Musical

O modelo de Swanwick e Tillman utilizado na análise do conteúdo das descrições integra quatro camadas cumulativas e sequenciais de desenvolvimento e compreensão musical (Materiais, Expressão, Forma e Valor) que a seguir se caracterizam e ilustram com descrições recolhidas nas diferentes condições em estudo. As letras e números utilizados referem-se ao grupo e aluno autor. Por exemplo, A7 significa o aluno n.º 7 do grupo A (Silêncio); B18 designa o aluno n.º 18 do grupo B (Percussão); C11 designa o aluno n.º 11 do grupo C (Mímica).

(1) Materiais

Esta camada diz respeito a um nível de compreensão musical que incide maioritariamente na resposta ao som e às suas qualidades (intensidades, alturas, timbres e durações), bem como nos aspetos técnicos e manipulativos da produção sonora. Foram categorizadas nesta camada descrições como as seguintes:

"Tem instrumentos, todos diferentes. Tem vários sons. É suave e clara. Tem alguns sons p, pp, mf. Os sons são fracos." A7 (Silêncio)

"A música é rítmica. Tem vários sons diferentes, alguns fortes, outros suaves, agudos, etc. Quando os timbales tocaram a música era mais grave e quando os triângulos tocaram a música era mais aguda. No fim as clavas tocaram baixinho." B18 (Percussão)

"A música tinha partes graves e agudas. Há algumas paragens. É ao mesmo tempo forte e suave." C11 (Mímica)

(2) Expressão

Esta camada envolve um tipo de compreensão que é sensível à utilização expressiva dos materiais, através da sensibilidade aos ritmos, melodias e dinâmicas, muitas vezes associados a imagens, ambientes e gestos expressivos. A música é "comparada" a um corpo expressivo, que se movimenta e gesticula, que fala e que canta, que é grande ou pequeno, que é leve ou pesado, que está ativo ou passivo, que é triste ou alegre. Foram categorizadas nesta camada descrições como as seguintes:

"Esta música tem batimentos com 3 divisões. A música era muito calma. Tinha momentos 'piano' e 'forte'. Era sossegada!" A35 (Silêncio)

"É uma orquestra sinfónica. Algumas partes repetem-se algumas vezes. Os instrumentos que tocam mais são o violino e a flauta. Quando as pandeiretas tocaram, parecia o Pai Natal por cima das casas e as clavas soavam como um pássaro." B25 (Percussão)

"No início, a música é 'piano' mas depois fica 'forte'. A parte do crocodilo tem um som nasalado e quando o coelho fica assustado a música é intensa e 'piano'." C7 (Mímica)

(3) Forma

Esta camada eleva a compreensão para a apreciação da maneira como os diferentes gestos expressivos se relacionam entre si de forma concomitante ou sequencial. Há consciência das texturas e da estrutura vertical de cada momento musical, mas também a capacidade de contemplar a sequência de gestos e a forma como se repetem ou contrastam, ora satisfazendo ora inibindo as expectativas, no contexto estilístico em que se integram. Aqui, a compreensão interage também com a imaginação fílmica ou dramática que associa histórias e sequência de cenas às músicas, com ou sem conteúdo literal e nem sempre verbalizável. Foram categorizadas nesta camada descrições como as seguintes:

"A música começa muito grave. A segunda parte também é grave mas quando chega à terceira e última parte é "pianíssimo". A forma da música é ABA." A12 (Silêncio)

"A música começa com um tom alegre e depois começa a ficar mais triste e aguda. Mas na parte das pandeiretas torna-se outra vez feliz e rápida. Na parte seguinte fica lenta mas ainda alegre. Na parte dos timbales, a música torna-se lenta e mais densa, grave. Depois, começa outra vez com a parte alegre do início." B17 (Percussão)

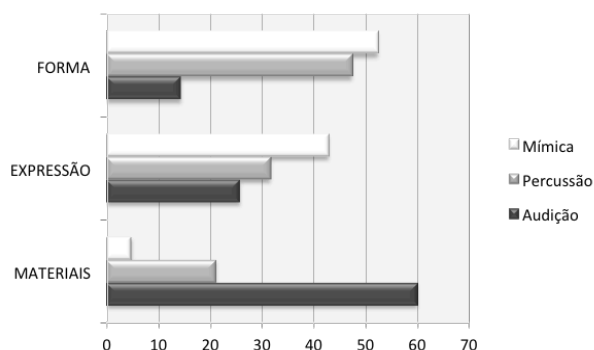
"No início, a música é calma e parece alguém a dar um conselho a outra pessoa. Fica bem com a história. A seguir torna-se mais agitada quando o crocodilo caminha em direção ao coelho e abre a boca. Quando o coelho não presta atenção, a música fica outra vez calma. A música repete e quando ele está assustado a música parece que está a respirar. O coelho fala com os outros e a música é como a da primeira parte. A música encaixa-se perfeitamente na história." C8 (Mímica)

(4) Valor

Esta última camada eleva a compreensão para níveis em que a estrutura musical se assume como discurso pessoal, consistente e convincente. A música faz ou não sentido através de valores musicais e humanos, artísticos e sociais, de acordo com as experiências de vida de cada

indivíduo. Esta valorização tende a enquadrar-se num quadro de valores sistemáticos que define a pessoa, a sua relação com a música e mesmo a sua produção musical.

Não houve descrições categorizadas nesta camada. Este modelo de compreensão musical é também um modelo de desenvolvimento musical, pelo que a ascensão progressiva que se processa dos materiais ao valor está interligada com a idade e experiências de cada indivíduo. Sendo assim, tendo em conta a idade e o conhecimento musical das crianças, bem como o facto da peça de música utilizada na experiência não pertencer aos seus universos sonoros mais vivenciados, não se previa que as descrições pudessem ascender à camada complexa do valor. Isso veio a confirmar-se em todos os grupos. A categorização situou-se nas três primeiras camadas, aquém da camada de valor, embora com características e distribuições particulares. Percentualmente, a distribuição das descrições dos três grupos experimentais pelas camadas foi a que se mostra na Figura 6.

Figura 6 – Gráfico de distribuição percentual das descrições pelas camadas de compreensão musical de Swanwick e Tillman

A distribuição é bastante distinta entre a condição A (Audição) e as B e C de execução simultânea: a condição A apresenta uma distribuição maioritária na camada dos materiais e que decresce no sentido das camadas superiores, enquanto as condições B e C apresentam distribuições gradualmente mais intensas no sentido ascendente. Esta diferença parece indicar que a compreensão desenvolvida nas experiências foi de uma maior complexidade para as crianças que não escutaram em silêncio, mas que associaram percussões e gestos mímicos à audição da música gravada.

Uma análise mais interpretativa do conteúdo das descrições permite caracterizar a forma como as crianças foram influenciadas pelos contextos vivenciados durante a experiência. O que parece ser notório é que a compreensão musical é moldada de acordo com a complexidade multimodal que é ativada na mente, interligando a informação auditiva com os gestos mímicos, com as práticas percussionistas ou com a postura passiva de ouvinte-espectador.

A passividade física da escuta em silêncio, como a que os jovens fazem informalmente, por exemplo, com os auscultadores, deixa os ouvintes "entregues a si próprios" e, portanto, muito dependentes do seu conhecimento musical e capacidade de análise. Se acrescentarmos o facto de a peça de Prokofiev não ter uma sintaxe muito familiar e ter um estilo com que as crianças não se identificam muito, nos termos descritos por Lucy Green (2006), é justificável que a maioria destes ouvintes tenham pouco a dizer para além das questões mais elementares que se prendem com as propriedades do som e a identificação de timbres instrumentais. Por seu lado, a caracterização expressiva e estrutural da música parece ser feita de forma um tanto distanciada, sem grande envolvimento com a música. Ou seja, a audição em silêncio estimulou uma atitude analítica e escolar na descrição de materiais, expressão e forma, na busca da resposta certa e não na expressão dos sentimentos desencadeados pela própria experiência musical. Reveja-se uma das descrições do grupo A (Silêncio):

"A música começa muito grave. A segunda parte também é grave mas quando chega à terceira e última parte é "pianíssimo". A forma da música é ABA." A12 (Silêncio)

Por seu lado, a execução de ritmos em pequena percussão instalou na sala de aula um contexto "orquestral" que se mistura mentalmente, através de padrões de

ativação conjunta e interligada, com a música escutada. Desta forma, a compreensão da música é guiada e encontra sentidos nesse contexto vivido na sala de aula. A complexidade deste contexto "orquestral" inclui a mensagem visual do agrupamento, o acrescento expressivo dos timbres das percussões, a mensagem cinestésica da execução instrumental (sentida e observada nos outros), bem como a sequência rítmica interpretada. Desta forma, os instrumentos de percussão, a sequência da performance e a ação física da execução suportaram e enfatizaram a perceção dos materiais, dos gestos expressivos e da estrutura da música. Reveja-se uma das descrições do grupo B (Percussão):

"A música começa com um tom alegre e depois começa a ficar mais triste e aguda. Mas na parte das pandeiretas torna-se outra vez feliz e rápida. Na parte seguinte fica lenta mas ainda alegre. Na parte dos timbales, a música torna-se lenta e mais densa, grave. Depois, começa outra vez com a parte alegre do início." B17 (Percussão)

No que diz respeito à condição C, o contexto instalado na sala de aula mistura mentalmente a música com a história, a declamação rítmica do texto, os gestos mímicos e a visualização dos outros "atores", de forma sincronizada. A compreensão musical da peça gravada é, portanto, a que resulta de uma ativação e reativação mental de elementos musicais, dramáticos, episódicos, cinestésicos, linguísticos, visuais e emotivos. Desta forma, este contexto dramático complexo guiou e enfatizou a perceção e atribuição de significados expressivos e estruturais da música gravada. Reveja-se uma das descrições do grupo C (Mímica):

"No início, a música é calma e parece alguém a dar um conselho a outra pessoa. Fica bem com a história. A seguir torna-se mais agitada quando o crocodilo caminha em direção ao coelho e abre a boca. Quando o coelho não presta atenção, a música fica outra vez calma. A música repete e quando ele está assustado a música parece que está a respirar. O coelho fala com os outros e a música é como a da primeira parte. A música encaixa-se perfeitamente na história." C8 (Mímica)

Reforça-se, assim, a convicção de que a experiência multimodal da música promove a ativação e reativação de um complexo mental que acrescenta sentidos à música que se ouve. O som parece ficar mentalmente cartografado em articulação com os movimentos da execução instrumental, os gestos dramáticos, os textos recitados, as imagens do contexto, ou mesmo as emoções sentidas, e este complexo parece sustentar a memória e a compreensão musical. Parafraseando Damásio, o cérebro assiste ao espetáculo do corpo (Damásio, 1999: 180) e quanto maior é a atividade multimodal, maior o espetáculo e o que temos a contar sobre ele.

Tendo em conta esta ativação cerebral diversificada e articulada, e nos termos de Green (2006), o significado musical inerente parece ser intensificado nos ouvintes participantes. A eventual pouca familiaridade com a música é atenuada pela relação com as práticas instrumentais e as atividades mímicas, permitindo um maior entendimento da sintaxe musical e, portanto, uma resposta ao significado inerente no sentido positivo. A este respeito, Green refere:

> Respostas positivas ao significado inerente costumam ocorrer quando temos altos níveis de familiaridade e de compreensão da sintaxe musical. [...] Pelo contrário, experiências negativas de significado inerente nascem quando não estamos familiarizados com o estilo musical, ao ponto de não compreendermos o que se está a passar e, portanto, achamos a sintaxe musical "aborrecida" (que é como muitas crianças se dizem sentir em relação à música clássica). (Green, 2006: 103)

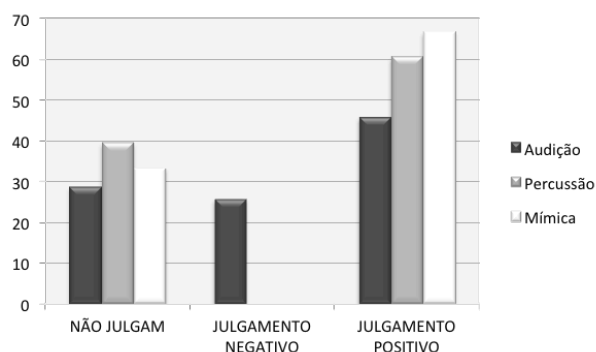
No ponto seguinte, o sentido da resposta aos significados inerente e descritivo será analisado com maior detalhe.

4.2. Julgamentos Musicais e Competência Argumentativa

Como foi referido, muito embora não se tivesse pedido às crianças que incluíssem comentários avaliativos, para evitar que as descrições se centrassem no "eu gosto" ou

"eu não gosto", uma significativa maioria dos alunos incluiu juízos de valor e de adesão pessoal à *Gavotta* de Prokofiev. Assim, tornou-se importante analisar estas manifestações espontâneas, em particular no que concerne o sentido (positivo ou negativo) das apreciações, bem como os argumentos utilizados para fundamentar os julgamentos proferidos.

O gráfico incluído na Figura 7 mostra que foi nas descrições do grupo A (Silêncio) onde foram proferidos mais julgamentos, mas que também foi neste grupo onde foram detetadas reações negativas face à música ouvida; 25,7% dos ouvintes do grupo A declarou não ter gostado da *Gavotta*. Em contrapartida, todos os julgamentos proferidos nos grupos de percussão e mímica foram feitos no sentido positivo. Estas avaliações positivas são quase sempre direcionadas para a música escutada mas também para a atividade realizada, o que indicia que quer as execuções instrumentais quer as execuções mímicas alastram os seus efeitos não só à compreensão e significado como também à empatia e adesão das crianças ao tema musical.

Figura 7 – Gráfico de sentidos de julgamento

Para analisar a capacidade argumentativa utilizada nos julgamentos das crianças, foi utilizado o modelo de Rolle (Rolle, 2013; Knigge et al, 2013), como atrás referido. Também este modelo assenta em níveis ascendentes de complexidade que dependem da idade e desenvolvimento individual. Assim, também nesta categorização, não foram alocados nenhuns argumentos nos dois últimos patamares; a categorização distribuiu-se pelos cinco primeiros níveis.

(1) Favoritismo

Neste nível, os ouvintes expressam o "gosto e não gosto"; não é necessário apresentar razões; o julgamento faz parte da percepção. Só julgamentos do grupo A (Silêncio) foram categorizados neste nível, tais como os seguintes:

"Vários instrumentos. Gira. Bem escrita. Bonita. Instrumental. Feliz." A02 (Silêncio)

"Poucos instrumentos. Ninguém canta. Gira. É tocada pianíssimo." A09 (Silêncio)

(2) Autoridade

Neste nível, os ouvintes apresentam razões para os seus julgamentos mas com referência a autoridades. Embora tenham a noção de que as pessoas possam ter diferentes opiniões, isso não se sobrepõe à autoridade. Foram categorizadas neste nível julgamentos dos grupos A (Silêncio) e B (Percussão), tais como os seguintes:

"É uma música calma, lenta, mas muito agradável. Parece uma música antiga, mas com muito bom gosto. Não gosto muito dela, mas há algumas músicas de que gosto menos." A20 (Silêncio)

"Não gostei da música porque não tem nada a ver com este século. A maioria dos jovens de hoje só gostam de música com batida, Rap." A33 (Silêncio)

"Parece música clássica ou para teatro. É tocada por vários instrumentos. É música complicada e mesmo os músicos têm de tomar muita atenção nos momentos certos. Mas esta música é muito boa. Gostava de conhecer o compositor que a fez e que a organizou, porque deve ser um grande músico." B26 (Percussão)

(3) Relativismo

Neste nível, os ouvintes apresentam razões para os seus julgamentos, com base em pretensas qualidades ob-

jetivas da música em questão, assumidas sem margem para dúvidas. Reconhecem que o gosto é relativo. Foram categorizadas neste nível julgamentos como os seguintes:

"A música era um bocadinho feia. Devia ter mais instrumentos rítmicos. Era melhor se fosse mais rápida. Havia uma parte da música que eu não gostei, a valsa, porque na minha idade a valsa não está na moda. Acho que a valsa é mais apropriada para os adultos." A28 (Silêncio)

"Parece música clássica e quase todas as partes eram tocadas por violino e acompanhadas por piano. Durou cerca de 1 minuto e 30 segundos. O som era baixo e às vezes alto. Quando os timbales estavam a tocar a música era muito leve, quando os tamborins tocaram a música era mais forte. Adoro este tipo de música. A minha parte favorita foi a parte tocada pelas clavas," B32 (Percussão)

"No início, a música é muito lenta, mas está bem assim porque vai bem com a história. Depois torna-se mais rápida e portanto muito viva. Em seguida torna-se lenta de novo e tem um som fechado e agudo. No final torna-se outra vez rápida e outra vez alegre. Adorei a música." C9 (Mímica)

(4) Subjetividade

Neste nível, os ouvintes apresentam razões para os seus julgamentos com referência a impressões pessoais e a sentimentos expressos pela música. Foram categorizadas neste nível julgamentos como os seguintes:

"É uma música clássica, metade tocada 'forte' e metade tocada 'piano'. Era rítmica, bonita e um pouco repetitiva. Parecia ser de um filme, quando os relógios começam a tocar e compõem uma música. Era mesmo bonita." B30 (Percussão)

"A música é lenta. Vai muito bem com a história quando o coelho velho dá conselhos ao neto; e quando o coelhinho fala com os outros coelhos, a música é muito suave. Tem algumas partes agitadas e partes excitantes, quando ele diz que não sabe onde está o coração e quando a cabeça está quente. É suave, calma, agitada e excitante, tudo ao mesmo tempo. Também adorei os cliques. Ajustam-se perfeitamente à música." C4 (Mímica)

(5) Convencionalidade

Neste nível, os ouvintes justificam os seus julgamentos com referência às propriedades da música bem como às impressões subjetivas, num quadro de convenções musicais. Foram categorizadas neste nível julgamentos como os seguintes:

"Nalgumas partes há notas agudas e noutras há notas graves. Há partes misteriosas. No princípio o som é grande e no fim começa a diminuir. Tem umas partes engraçadas. No final, quando as clavas tocaram, o som estava a diminuir. Adorei a música. Eu toquei clavas." B27 (Percussão)

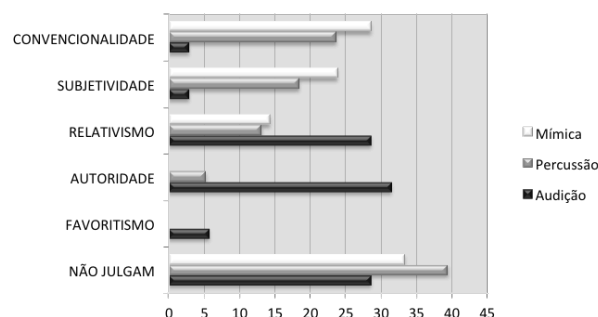
"A primeira parte é mais agitada do que a última parte. No final, quando o coelho diz aos outros coelhos que eles não devem ir à selva, a música é mais lenta o que parece uma conclusão final. A música é lenta, por isso temos tempo para fazer os gestos. É muito engraçada do princípio até ao fim. Na parte final, acho que havia mais instrumentos do que na primeira parte. Os instrumentos são postos juntos numa maneira muito gira. Os gestos ficam muito bem com a música." C6 (Mímica)

Mais uma vez, a distribuição dos julgamentos pelos cinco níveis identificados apresentou diferenças entre o grupo A (Silêncio) e os outros dois grupos. A figura 8 mostra que a maioria dos argumentos utilizados pelo grupo A (Silêncio) se situou em níveis mais baixos do modelo de Rolle, enquanto os grupos de Percussão e Mímica utilizaram argumentos de nível progressivamente mais superior.

Com efeito, a maioria dos argumentos utilizados nos julgamentos feitos pelo grupo A (Silêncio) assenta em questões de autoridade indiscutível e em qualidades objetivas da música, condicionadas pelo gosto ou preconceito, quer no sentido negativo, quer no sentido positivo. A música clássica, por exemplo, é simultaneamente classificada de 'boa música' e de 'música antiquada'; a *Gavotta* de Prokofiev é ao mesmo tempo qualificada de 'bonita' e de 'feia'.

Poder-se-á dizer que os significados musicais descritivos associados ao estilo de música em análise, seja no sentido positivo ou negativo, não foram potenciados ou atenuados pela atividade de escuta em silêncio, podendo

até ter contaminado alguma da relação com o significado musical inerente.

Figura 8 – Gráfico de distribuição de julgamentos por níveis de capacidade argumentativa de Rolle (2013)

> Respostas positivas ao significado descritivo ocorrem quando as associações correspondem, do nosso ponto de vista, a questões que nos fazem sentir bem. [...] Respostas negativas ao significado descritivo ocorre quando sentimos que a música não é nossa; por exemplo, a música pertence a grupos sociais com os quais não nos identificamos (as crianças dizem frequentemente que a música clássica é para "pessoas mais velhas"...). (Green, 2006: 103)

Por outro lado, quer as execuções rítmicas do grupo B (Percussão) quer as realizações mímicas do grupo C (Mímica) deram origem, tendencialmente, a julgamentos justificados com referência a propriedades particulares da música, a impressões subjetivas e a julgamentos que conjugam esses dois aspetos de forma interligada, cruzando análise com empatia, sons com sentimentos, objetividade com subjetividade, num quadro de convenções musicais. Poder-se-á dizer, nestes casos de audição musical participada, que os significados inerentes e descritivos associados ao estilo de música em análise foram afetados no sentido positivo de forma conjugada.

5. Considerações Finais

Tal como em estudos anteriores, a complexidade dos contextos de audição musical participada com execução de ritmos em percussão e com execução de mímicas, em comparação com as situações de audição em silêncio, aponta para efeitos benéficos no processamento mental da música. Se os resultados anteriormente publicados indiciavam que a memória musical e a organização da representação mental eram favorecidas pelos contextos complexos, parece confirmar-se agora que esse efeito benéfico tende a alastrar-se aos níveis de compreensão musical desenvolvidos durante a audição de música gravada em sala de aula. Se, por um lado, já se podia afirmar que a memória recorria a elementos de referência que eram processados em simultâneo, pode alvitrar-se agora que os níveis de compreensão musical se desenvolvem na fusão entre elementos estritamente relacionados com o som e com elementos que acompanham as experiências musicais, tais como o movimento associado à prática instrumental, os movimentos observados nos outros músicos, a proximidade às fontes sonoras e a sensação vibratória do som, bem como os gestos mímicos e a visualização desses gestos nos colegas e na pessoa de comando.

Embora houvesse testemunhos recolhidos informalmente nos estudos anteriores que indiciavam efeitos das práticas de audição musical participada na identificação pessoal das crianças com as músicas trabalhadas, o presente estudo sugere que o gosto musical em relação a universos musicais menos consumidos pode ser favorecido por estas atividades de escuta com participação. Naturalmente que nem as memórias são imutáveis nem o gosto musical se mantém ou desenvolve de forma linear. Vários fatores interferem neste processo de adesão e identidade musical e o tempo de exposição, por exemplo, pode ter efeitos contrários com o passar do tempo. Uma tendência comum que ocorre é uma espécie de U invertido (Walker, 1980; Hargreaves, 1987), que significa, por exemplo, que a exposição contínua à mesma música nos leva a gostar e a identificarmo-nos cada vez mais com ela, mas que, a partir de certa altura, a exposição excessiva nos leva a cansar e a gostar menos. O que esses estudos parecem querer dizer é que o gosto musical é influenciado negativamente pela pouca familiaridade e exposição mas também pela familiaridade e exposição excessivas. Não

gostamos do que não compreendemos mas podemos também não gostar do que compreendemos demais ou que já não nos estimula intelectualmente.

O presente estudo corrobora nesta ideia de baixa identificação inicial com músicas de universos menos familiares. Ao ter elevado a capacidade de empatia e de compreensão musical, as atividades com participação facilitaram a identificação e a subida no 'gráfico' do gosto musical. A relação entre o gosto e a compreensão musical é demonstrada neste estudo, não só pelo facto de só haver julgamentos negativos no grupo da audição em silêncio, mas também pelo nível de argumentação que as crianças utilizaram para justificar os seus julgamentos. Ao contrário do grupo de audição em silêncio, que julgou a música tendencialmente assente em preconceitos e gosto pessoal, os grupos de audição participada demonstraram que os seus julgamentos eram o resultado de argumentos simultaneamente analíticos e metafóricos, em concordância com o nível de compreensão musical demonstrados.

Como um último pensamento rebate-se a possível ideia de que a audição musical, em contexto educativo, deve preferencialmente ser realizada em silêncio e sem participação; contrapõem-se as eventuais opiniões que defendem que a atitude analítica em silêncio é a forma mais adequada de ouvir música gravada. Para cada um de nós, a música ganha significados através da análise mas também das ações concretas que desenvolvemos nas experiências musicais. Para cada um de nós, a música é o objeto exterior que nos invade e que se funde com o nosso corpo, com a nossa mente e com o mundo complexo de cada um. A compreensão e identificação musicais assentam no conhecimento das propriedades objetivas das peças musicais, mas também e essencialmente no conhecimento que temos sobre a forma como esses elementos objetivos das peças de música se enquadram nos nossos pensamentos, nos nossos sentimentos e nas nossas vidas.

"Era uma tarde de Primavera e tudo estava feliz. Quando chegou o Verão tudo ficou ainda mais alegre.

Mas depois veio o Outono e no Inverno tudo ficou triste e com frio.

Mas a Primavera veio outra vez e tudo ficou feliz."

Descrição metafórica da forma A(A)BA da *Gavotta de Prokofiev* por B33 (Percussão)

Referências Bibliográficas

Damásio, A. R. (1999). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Godinho, J. C. (2001). "Ouvir-na-Assistência e Tocar-na-Assistência" em *Música, Psicologia e Educação*, 3, 17-30. Porto: CIPEM.

Godinho, J. C. (2003). "The Effect of Complex Musical Experience on the Mental Representation of Music" em *Abstracts 5th Triennal Conference European Society for the Cognitive Sciences of Music.* R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther e C. Wolf (Eds.). Hochschule für Musik und Theater Hanover, Alemanha, 8-13 Setembro 2003 (97).

Godinho, J. C. (2005). *Era uma vez a música 6.º ano*. [Manual escolar]. Lisboa: Santillana.

Godinho, J. C. (2006). "O corpo na representação mental da música" em B. S. Ilari (Ed.), *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da perceção à produção*, 353-379. Curitiba: Editora UFPR.

Godinho, J. C. (2012). *Educação Musical 5.º ano*. [Manual escolar]. Lisboa: Santillana.

Godinho, J. C. (2013). "Audição musical participada" em *Revista de Educação Musical,* 139, 31-39. Lisboa: APEM.

Godinho, J. C. e Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Godinho, J. C. e Morais, J. (1996). *Era uma vez a música 5º ano*. [Manual escolar]. Lisboa: Constância Editores.

Green, L. (2000). "Identidade de género, experiência

musical e escolaridade" em *Música, Psicologia e Educação*, 2, 47-64. Porto: CIPEM.

Green, L. (2006). Popular music in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.

Hargreaves, D. (1987). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herbert, R. (2011). *Everyday Music Listening: Absorption, Dissociation and Trancing*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Herbert, R. (2012). "The private (musical) lives of tweens and teens" em *Music Teacher*, July, 33-35, http://www.open.ac.uk/Arts/music/MT07Private-musical-lives3.pdf.

Knigge, J., Rolle, C. & Knörzer, L. (2013). "Development and empirical validation of a model of music-related argumentative competence", Poster em *RIME Conference*, University of Exeter, Inglaterra, 9-13 Abril 2013, http://jensknigge.info/site/Publikationen_files/Knigge%20et%20al%20 2013%20-%20Poster%20Exeter.pdf.

Reas, E. (2013). "Important New Theory Explains Where Old Memories Go: Why some memories disappear, some remain, and others blend with fiction" em *Scientific American*, 15 de Outubro, http://www.scientificamerican.com/article/important-new-theory-explains-where-old-memories-go/.

Rogers, T. T. e McClelland, J. L. (2014). "Parallel Distributed Processing at 25: Further Explorations in the Microstructure of Cognition" em *Cognitive Science, 6*, 1024-1077.

Rolle, C. (2013). "Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest of Theory" em I. Malmberg e A. de Vugt (Eds.), *European Perspectves in Music Educaton II. Artstry and Craftsmanship*, 51-64. Wien: Helbling.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.

Walker, E. L. (1980). *Psychological Complexity and Preference: A hedgehog theory of behavior*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Wittgenstein, L. (1966). *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*. Oxford: Basil Blackwell.

Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Zbikovski, L. M. (2009). "Music, Language, and Multimodal Metaphor" em C. Forceville e E. Urios-Aparisi (Eds.) *Multimodal Metaphor*, 359-381. Berlin: Mouton de Gruyter.

A Híbrida Relação entre as Técnicas de Dança Contemporânea e a Formação Artística Profissional

The Hybrid Relationship between Contemporary Dance Techniques and Artistic Professional Training

João Fernandes
Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa
jfernandes@esd.ipl.pt

Vítor Garcia
Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa
vgarcia@esd.ipl.pt

RESUMO

As Técnicas de Dança Contemporânea são, atualmente, uma mistura de influências e experiências dos professores. As abordagens ao movimento são plurais, embora todas elas reflitam os princípios dos precursores da dança contemporânea.

A evolução da arte contemporânea tem vindo a procurar novas abordagens transversais a todas as áreas artísticas. No contexto português essa realidade também é válida, seja para o ensino artístico especializado ou para o ensino superior. Assim, a formação artística deverá acompanhar o mercado de trabalho, em particular, as novas conceções coreográficas e as novas visões dos corpos e das suas potencialidades na performance.

Em suma, pretende-se valorizar as singularidades dos professores de Técnicas de Dança Contemporânea; afirmar práticas plurais no mesmo âmbito, a partir da relação de partilha entre os professores ao proporcionar o contacto dos alunos com a atualidade, do panorama profissional artístico da dança contemporânea.

Palavras-chave: Técnicas de Dança Contemporânea; Ensino Artístico; Singularidade dos Professores e Intérpretes

ABSTRACT

Contemporary Dance Techniques are, currently, a mixture of influences and experiences of the educators. The approaches to movement are plural, although all of them reflecting the principles of those who boosted the rise of contemporary dance.

The evolution of contemporary art has been seeking new approaches that cross all artistic fields. In the portuguese context that reality is also valid, be it in specialized artistic teaching or in higher education. Thus, the training of future dancers should follow the artistic professional market, in particular, the new conceptions of contemporary choreography and new ideas of bodies and their performance potential.

To sum up, it is intended to value the uniqueness of the teachers of Contemporary Dance Techniques; to assert plural practices in the same scope, from a relationship of sharing between teachers, by allowing the contact of students with present times, current in the professional artistic panorama of contemporary dance.

Keywords: Contemporary Dance Technique; Artistic Education; Uniqueness of Teachers and Dancers

Introdução

O percurso evolutivo da dança, enquanto expressão artística, tem demonstrado como esta arte reflete sobre as vivências sociais e culturais das comunidades. Há, nesta evolução, uma crescente consciência da importância que a sua aprendizagem tem para o conhecimento mais atento sobre a natureza humana e o seu potencial cognitivo. Realçamos particularmente a relação do homem com o corpo e todas as competências físicas e imateriais a ele associadas.

Enquanto fonte de conhecimento, a dança pode criar relações interdisciplinares. De forma mais imediata com a música e com outros domínios artísticos e filosóficos mas, também, com disciplinas como a matemática, a ciência, a física, a química e a arquitetura.

A dança contemporânea tornou-se, nas últimas décadas, uma referência para os sistemas educativos nacionais e internacionais, pois o seu reflexo performativo tem vindo a crescer exponencialmente em diferentes direções (artísticas, educativas, terapêuticas, entre outras), sejam elas reflexo do desenvolvimento pessoal ou das ligações e interações sociais, com artistas, cientistas e pensadores.

A esta reflexão associa-se a experiência pedagógica no Ensino Artístico Especializado e no Ensino Superior, que foi também motivação para a redação deste artigo. Este reflete não só um pensamento sobre os percursos pessoais pedagógicos e artísticos, mas também uma relação com uma percepção sobre a atualidade artística, no panorama da dança contemporânea. Este artigo tem ainda como objetivo: compreender as mais-valias das práticas plurais, em particular da Prática Pedagógica Partilhada, associada à lecionação de Técnicas de Dança Contemporânea, no Ensino Artístico Especializado e no Ensino Superior. Neste sentido, procura-se compreender a aplicação no desempenho performativo dos alunos, apostando em formações variadas e direcionadas para as competências físicas e artística do bailarino/intérprete de dança contemporânea.

As Técnicas de Dança e o Ensino Artístico

Se nos debruçarmos sobre os currículos das Escolas Artísticas Oficiais, desde o Ensino Básico, Secundário, Profissional e até ao Ensino Superior, constatamos que a disciplina *Técnicas de Dança* tem uma carga horária substancial para os alunos. Daí a sua importância no treino do corpo e no trabalho realizado em estúdio que, posteriormente, se torna fundamental na prática performativa. A propósito da prática performativa, Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg (2010: 3) define-a, na perspetiva da dança, como:

> [...] an embodied performative art, wherever and in whatever form that might occur, seen from the perspective of practising professionals in that domain. [...] performance that operates within a theatrical framework organised by theatrical codes, in whatever venue that happens to take a place in a theatre, a cityspace or cyberspace.

Cada Técnica de Dança, segundo Foster (1992) citada por Fazenda (2012: 68) "[...] 'constrói um corpo especializado e específico, um corpo que representa uma determinada visão estética da dança de um coreógrafo ou tradição'." Essa construção assenta no desenvolvimento de um conjunto de competências, devidamente planeadas e estruturadas como: força, flexibilidade, alinhamento, musicalidade entre outras, como parte intrínseca do programa que cada técnica de dança pressupõe. Estas podem ainda estabelecer uma determinada nomenclatura e inúmeros conteúdos que podem ser agrupados a partir de princípios anatómicos, filosóficos e estéticos, constituindo assim Planos Estudos, Programas Curriculares e metodologias baseadas em técnicas pré-concebidas, muitas delas consideradas matrizes de métodos específicos (Fazenda, 2012).

No caso da Técnica de Dança Clássica podem ser referidos alguns métodos como Bournonville (Dinamarca), Cecchetti (Itália), Royal Academy of Dance (Inglaterra), Vaganova (Rússia), entre outros. Os vários métodos foram

criados dentro de uma terminologia universal, mas que diferiam no uso de *épaulement*; no tempo musical; em alguns estilos performativos que podem estar inerentes à estética que o criador de cada método teve como ideais. Minden (2005: 63) afirma que o *Ballet* a partir do momento que se espalhou para além da Itália e da França, nos séculos XVIII e XIX, divergiu em determinadas linhas, focando assim em "[...] training systems and performing styles absorbed the characters of new homeland. Certain outstanding teachers developed highly influential methods. Variation crept into the pedagogy. Several different national 'schools' are the result – each with its own look and its own approach. [...]." Nas Técnicas de Dança Contemporânea o processo tem-se mostrado mais revolucionário, visto que a evolução, desde a sua ascensão e até aos dias de hoje, tem vindo a ser gradual e em muitos casos de forma drástica, em termos da metodologia, estilo e linguagem. Por estas razões é importante desde já esclarecer a dualidade impressa no uso terminológico destes conceitos – Técnica de Dança Moderna ou Técnica de Dança Contemporânea – em função dos diferentes conceitos utilizados por alguns autores.

A Dualidade de Conceitos – Moderno ou Contemporâneo?

Existem algumas dificuldades em defini-los, visto que vários autores os circunscrevem da mesma forma, mas com terminologias diferentes. Por exemplo Diehl & Lampert (2011: 10) denominam Técnica de Dança Contemporânea e referem, que é composta "[...] by many styles and ways of working, and different types of training each have a unique role to play." Smith-Autard (2010) utiliza o mesmo conceito. Refere que a dança contemporânea inclui: movimentos que dão enfâse ao uso do tronco; o uso dos pés em paralelo; noções variadas das formas do corpo no espaço; movimentos de partes do corpo ou o seu uso na totalidade; ênfase na região pélvica; mudanças de níveis; uso do chão e de extensas variações com diferentes qualidade de movimento. Giguere (2014: 2) refere o conceito *Modern Dance*, mas define-o, genericamente da mesma forma que os autores anteriores, afirmando que "*Modern dance* is a term that describes many types of dance techniques. Rather than being one style, modern dance is category of dance styles, often referred to as a genre of dance."

Nesta continuidade, é importante referir que as diferentes escolas artísticas nacionais, dividem e denominam a disciplina *Técnicas de Dança* em: *Técnica de Dança Clássica* e *Técnica de Dança Contemporânea*. No entanto, algumas escolas optam (no segundo caso) pela terminologia *Técnica de Dança Moderna*. Um dos exemplos a nível nacional é a Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (ADCS), que teve o seu plano de estudo publicado pela primeira vez em Diário da República em 1985. "Uma particularidade deste Plano de Estudos é o início do ensino de dança moderna em simultâneo com o ensino de dança clássica (em várias escolas congéneres, a introdução da dança moderna é posterior à introdução da dança clássica)." (Amorim, 2013: 85). Apesar disso, as Portarias e Decretos-Lei que definem e aprovam, os Planos de Estudo denominam a disciplina como Técnica de Dança Contemporânea.

Desta forma, sem querer por em causa a terminologia adotada pelas escolas oficiais, pretendemos adotar a mesma posição de Louppe (2012), na obra *Poética da Dança Contemporânea*, não fazendo distinção entre o que é moderno, contemporâneo ou atual. Esta opção tem em conta que, nos dias de hoje, é possível encontrar uma transversalidade entre os diversos métodos e Técnicas de Dança Contemporânea. Diehl & Lampert (2011: 10) constatam este facto e afirmam: "Dance teachers can source a hybrid network of dance forms and body-work techniques, along with presentation methods and teaching forms."

Os Percursores da Técnica de Dança Contemporânea e a sua Atual Influência nos Sistemas Educativos Portugueses

Embora seja difícil de definir o início da história da dança contemporânea, visto que a sua consolidação passa por um processo de experimentação e mudança, pode afirmar-se que esta surge por volta dos anos 60, sendo Merce Cunningham referido como – "[...] L'homme qui révolutionna l'approche de la danse dans le monde." (Noisette, 2010: 22) – podendo ser considerado assim, o seu impulsionador. Nicholas (2004), refere que o termo dança contemporânea começou a ser utilizado nos anos 40. O Ballet Jooss foi apelidado como impulsionador da dança contemporânea teatral, termo que começou a ser sinónimo da dança moderna, no anos 50. Ao longo de várias décadas, as Técnicas de Dança Contemporânea tiveram vários percussores de alguns métodos que servem de referência a muitos professores da disciplina. Martha Graham, Merce Cunningham, José Limón, Doris Humphrey, entre outros, criaram as suas visões e filosofias sobre o corpo através dos seus próprios métodos que influenciam, até aos dias de hoje, a lecionação de *Técnicas de Dança Contemporânea*, no Ensino Artístico nacional.

Neste âmbito e direcionado para o Ensino Artístico Especializado nacional, é de referir que Nascimento (2010: 210) procurou saber quais os métodos que os professores de *Técnicas de Dança* utilizavam nas suas aulas e concluiu que

> No ensino das técnicas de Dança Moderna e Contemporânea, 17% dos professores utiliza a metodologias de Martha Graham, 7% a de Merce Cunningham e 6%, a de José Limón. No entanto, 17 professores correspondem a 21% dos respondentes, afirmam que utilizam outros métodos que não foram itens de opção.

Este valor substancial de 21% (em cerca de 50% da população entrevistada [42 professores]) dos professores que utilizam outras técnicas foi também um dos motes para o desenvolvimento deste artigo.

Apesar das Técnicas de Dança Contemporânea estarem em constante mudança, é importante não perder o referencial base daquelas que são, até aos dias de hoje, referências metodológicas, pedagógicas e até coreográficas, em todo o mundo. As três técnicas anteriormente destacadas (Graham, Cunningham e Limón) por Nascimento (2010) podem ser consideradas como técnicas estruturantes ou formativas, ou seja, técnicas que, embora diferentes, possam ser utilizadas como base, através dos seus princípios, à formação de bailarinos. "The way in which a dance technique is taught, and passed on, is influenced by personal background, evolving cultural situations, as well as by the crossover and fusion of material and methods." (Diehl & Lampert, 2011: 12). Estes "diferentes caminhos" estão hoje em dia relacionados não só com a lecionação das Técnicas de Dança Contemporânea, mas também aos domínios da composição e criação coreográfica contemporânea. A criação de metodologias e a partilha de ideais podem ser, atualmente, consideradas ferramentas de trabalho dos intérpretes, que juntamente com o criador, constroem um produto final cooperativo, que promove não só a formação de quem cria mas também de quem interpreta. Butterworth (2009) clarificou esta ideia criando um modelo onde insere este tipo de Processos Democráticos (*Democratic Processes*), onde o contributo do criador e intérpretes não obedece a qualquer tipo de hierarquia. São então criados modelos e metodologias funcionais para cada técnica de dança, desenvolvendo as competências físicas e artísticas às práticas performativas.

As Metodologias e Pedagogias das Técnicas de Dança

A este respeito, é importante referir que cada aula de Técnicas de Dança pressupõe um processo de treino, que está diretamente ligado com uma progressão associada à sua estrutura. No entanto, antes de falar em estrutura é essencial falar de treino, pois é este que define os objetivos para cada grupo. É possível encontrar quatro componentes do treino em dança: treino físico, psicológico, biológico e coreográfico. Neste âmbito, Xarez (2012: 18) refere ainda que "Os princípios essenciais que devem

orientar os processos de treino são a continuidade, a progressão, a individualização, a especificidade, a reversibilidade e a periodização." Esta generalização está patente em todas as Técnicas de Dança, no entanto, existem princípios definidos mediante cada técnica, que a tornam singular e específica.

Embora exista um vasto leque de Técnicas de Dança Contemporânea, todas elas se cruzam nas denominadas técnicas de dança moderna, que disputaram a mudança desde o *ballet* clássico. Alguns exemplos possíveis de invocar são as técnicas de Graham, Humphrey, Limon, Dunham, Horton e Cunningham, que foram criados por coreógrafos proeminentes do século XX. Giguere (2014). A mudança, de uma forma genérica, passou não só pela estética das obras coreográficas, mas também pela técnica de dança que tem como objetivo a (de)formação dos corpos, tornando-os específicos para enquadrarem uma narrativa apoiada pela fisicalidade e pela teatralidade da ação performativa.

Butterworth (2012: 23-29) apresenta um leque de Técnicas de Dança Contemporânea de referência nos cinco continentes, muitas delas "[...] were initiated by individual dancers/choreographers who used them to train themselves and their own choreography." Denomina assim quatro delas: *Graham-Based Techniques*, *Humphrey and Limon*, *Cunningham* e *Release-Based,* e apresenta sucintamente as suas estruturas. Em relação à *Graham-Based Techniques* refere que a aula se inicia com trabalho de chão, seguindo com o trabalho de centro com uma forte utilização do espaço e termina com um estudo de sequências estilizadas à técnica. Em relação a *Humphrey and Limon* afirma que a estrutura das aulas se divide em quatro secções. Numa primeira fase, o trabalho de centro, depois o trabalho de chão e barra e encerra com sequências com deslocação pelo espaço. Já na técnica de *Cunningham* menciona que na aula não existe utilização de barra nem trabalho de chão. Existe a realização de exercícios de centro (na vertical), que se vão tornando mais complexos, introduzindo gradualmente as voltas e os saltos. Por fim, em *Release-Based* refere que os exercícios são reflexo dos processos naturais do corpo e da mente, proporcionando uma interligação entre a fruição do movimento, as sensações e o pensamento. Constata-se assim, que existem uma série de princípios técnicos que estão patentes nas Técnicas de Dança Contemporânea, como por exemplo: uso do chão, das costas e pélvis, mudança de níveis, uso das rotações interna e externa alternadamente, uso regular do peso do corpo e das suas partes bem como das articulações, entre outros "adaptados" e "desconstruídos" em função do estilo e das influências de cada professor.

Embora seja percetível que as estruturas das aulas respeitem um fundamento, uma filosofia e uma estética, nenhuma delas apresenta a mesma estrutura, mas todas elas apresentam uma lógica sequencial que apoia o desenvolvimento do corpo e o preparam para o objetivo performativo que cada coreógrafo pensa ser fundamental e singular para as suas obras artísticas.

A Singularidade dos Professores de Técnicas de Dança Contemporânea

Nesta sequência, Fazenda (2012: 175) afirma que "A singularidade das propostas coreográficas decorre, [...] das práticas artísticas que os criadores adotam por considerarem mais adequada à expressão das suas visões do mundo e experiências, mas também da especificidade do contexto sociocultural, histórico e político em que desenvolvem o seu trabalho." A este propósito, foi possível criar também um paralelismo com a prática pedagógica e a relação híbrida criada na lecionação das Técnicas de Dança Contemporânea. Se as Técnicas de Dança Contemporânea, tal como afirma Diehl & Lampert (2011: 10), podem ser compostas "[...] by many styles and ways of working, and different types of training each have a unique role to play." e que os professores de dança "[...] can source a hybrid network of dance forms and body-work techniques, along with presentation methods and teaching forms.", a relação que cada professor tem com a lecionação e partilha de conhecimento da disciplina provém também da sua experiência, enquanto formando, intérprete, coreógrafo e

até professor. A relação profissional que é estabelecida entre pares e a perceção que é tida de si e dos outros podem, também, contribuir para o encontro de novas abordagens do trabalho técnico e artístico do corpo. A propósito destas diferentes formas de percepcionar o mundo, Vítor Teodoro, num artigo do Jornal Público, refere que:

> 'A aprendizagem das profissões que envolvem interacções com outras pessoas deve fazer-se mais pela integração num grupo, pelo acompanhamento, pelo exemplo e pela discussão e análise das situações.' Ou seja, os futuros professores deveriam aprender através de casos concretos: assistindo a aulas reais, por exemplo, e não recebendo aulas sobre como se ensina. (Martins, 2013)

Desta forma, pode afirmar-se que existem paralelismos entre cada Técnica de Dança Contemporânea, seja pelos princípios que lhe estão inerentes ou pelo trabalho que pretendem desenvolver. Talvez por isso, Butterworth (2012: 19) refira que "Latterly, however, the codified techniques of Graham, Humphrey, Horton and Cunningham have been passed down, adopted amended and generally modified as individual teachers develop these forms in their own teaching context." É possível corelacionar esta afirmação através de algumas evidências das técnicas de Graham e Cunningham. Martha Graham, por exemplo, usava como base o princípio da *contraction/release* para trabalhar as costas, já Merce Cunningham partia do peso da cabeça para chegar à *curve* e de uma forma diferente proporcionar o estiramento dos músculos das costas. O uso de alguns destes princípios está ligado às experiências e vivências que cada professor adquire ao longo do seu percurso que, mediante convicções pessoais, poderão ser alteradas e/ou abordadas de diferentes formas, criando uma íntima ligação entre estilo e linguagem. Já Fazenda (2012: 80) referia que "Em virtude das imprecisões que a utilização da palavra 'linguagem' pode acarretar, uso o conceito de 'estilo' para me referir à dimensão distintiva de um sistema de movimentos.", assim linguagem pode ser definida "Quando os praticantes de dança o utilizam para se referir aos movimentos que eles articulam a fim de exprimir formas de pensar e de sentir e para comunicar." O estilo é, segundo Susan Foster (1986) citado por Fazenda (2012: 80), "A forma como a dança adquire uma identidade individual no mundo e dentro do seu tipo." A visão de Smith-Autard (2010: 81) acrescenta que "In dance, the term style and technique can mean the same thing because the word technique often means the content of idiom, not merely how it is manipulated/presented."; mais adianta que "It is interesting to study how new techniques, or changes of emphasis in traditional techniques, from particular styles." Sendo assim, é possível concluir que os bailarinos/intérpretes incorporam e desenvolvem capacidades técnicas adquiridas nos seus percursos artísticos e nos treinos a que foram submetidos. Para além disso, desenvolvem um estilo pessoal, que é resultado da aquisição e desenvolvimento ferramentas e competências, sejam elas corporais e até de personalidade. São estes os ingredientes que definem aquilo que, na área artística da dança, é chamado de singularidade. (Preston-Dunlop, 2014).

A Técnica de Dança Contemporânea versus Ensino Artístico

"Nos ensinos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos até cerca dos 10 anos, constituindo-se assim uma opção vocacional [...]." (Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho, artigo 5.º). O Ensino Artístico Especializado pretende então, a longo prazo, a formação de bailarinos/intérpretes que se enquadrem nas redes educativas e profissionais nacionais e até internacionais.

Por outras razões "alheias" às instituições, muitas vezes, a seleção dos alunos para a entrada Ensino Artístico Especializado fica aquém daquilo que a dança e em particular o sistema de ensino procura, embora a Portaria nº267/2011 de 15 de Setembro, Artigo 6.º, afirme que o aluno poderá ingressar neste tipo de ensino se tiver "[...] as competências necessárias à frequência do grau corres-

pondente ao ano de escolaridade que frequenta [...].” Daqui surgem algumas questões como por exemplo: “O que é que a dança neste contexto de ensino procura? Mantém-se a ideia de corpo ideal?”. Sem querer exprimir qualquer tendência ou dar resposta às questões invocadas é importante referir, que Nascimento (2010) apresenta esta problemática (mais especificamente para as Escolas do Ensino Artístico Especializado em Experiência Pedagógica), baseada em entrevistas a professores com experiência no “terreno”. Numa primeira instância estas escolas contam com um menor número de candidatos face ao índice populacional, aos diferentes hábitos e conceitos culturais e à escassez de recursos físicos e humanos. Numa outra perspetiva, com este número reduzido de candidatos, as escolas não podem aplicar uma seleção rigorosa, constituindo turmas heterógenas, seja em termos das capacidades físicas ou do desenvolvimento cognitivo. Existindo um número mínimo de alunos, estabelecido pelo Ministério da Educação, fundamental para o financiamento dos cursos artísticos, a adoção deste tipo de “medidas”, evita o risco do não funcionamento das escolas. Este tipo de constatação também é visível em outros contextos educativos sejam eles de formação profissionais ou superior.

É difícil gerir todas estas questões que, grande parte das vezes, surgem pela localização geográfica, pelos fatores sociais e culturais que lhe estão inerentes e pela gestão económico-financeiras de cada instituição de ensino. No entanto, atendendo à importância da disciplina nos currículos dos alunos do ensino artístico é essencial lecioná-la de forma coerente e direcionada para as faixas etárias em questão, mesmo que a multiplicidade de corpos e as limitações que podem estar implícitas ao próprio desenvolvimento físico, mental e individual, sejam uma limitação no processo de ensino-aprendizagem. À parte das problemáticas relativas à seleção de candidatos, o fundamental, neste contexto, são os objetivos das Técnicas de Dança Contemporânea, no âmbito da formação artística. Na nossa perspetiva, a disciplina *Técnicas de Dança Contemporânea* pode estar apoiada em princípios base, mas metodologicamente e pedagogicamente expostos de várias formas, sem necessariamente passar por exercícios *set*[1], direcionados para uma metodologia de uma técnica específica. A este respeito Diehl & Lampert (2011: 10) afirmam que “Yet, at the same time, the method of training contributes to the style: the way of working informs any individual artistic practice.”

Cada técnica dá ênfase a alguns princípios que os seus “mestres” enunciaram enquanto professores e/ou coreógrafos. Estes têm as suas conceções sobre o corpo (e a mente), perante uma disciplina, com finalidades, não só direcionadas para treino do corpo e a sua eficácia, mas também para a expressividade e interpretação inerente à prática artística. As Técnicas de Dança funcionam então como uma ferramenta de trabalho com a finalidade de encontrar estratégias para uma melhor interpretação e relação com o espaço performativo. Em suma, as técnicas de dança são “[...] um conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins. As técnicas mediam a relação do homem com o mundo, situam-se no campo físico e social e permitem a agência do corpo.” (Fazenda, 2012: 61).

Uma Aposta na Diversidade Metodológica e Pedagógica

Em diversas instituições do Ensino Artístico Especializado e Ensino Superior é comum existirem disciplinas partilhadas, em específico nas Técnicas de Dança (Clássica e Contemporânea), visto que os horários são elaborados em função de um série de fatores provindos da gestão das escolas, dos professores, acompanhadores e das próprias turmas. Daqui ressaltam uma série de conceitos, essenciais ao funcionamento das escolas e das próprias turmas como por exemplo: cooperação, partilha, respeito confiança e valorização, dentro dos sistemas educativos, com o intuito de promover a evolução e progressão na educação artística.

O conceito de turmas partilhadas pode ser denominado como coensino, no entanto, o termo adotado neste arti-

1 Consideram-se exercícios *set*, aqueles que são obrigatórios de executar e lecionar dentro de uma técnica/metodologia específica.

go, será Prática Pedagógica Partilhada, podendo esta ser definida como:

> [...] uma dimensão da prática social dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos, vinculada com a prática social mais ampla. [...] pressupõe uma relação teórica-prática, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração podemos separá-los. (Schmidt, Ribas & Carvalho, 1998: 12)

Atendendo a este conceito, Villa, Thousand & Nevin (2008: 5) defendem, assim, que "Co-teaching is two or more people sharing responsibility for teaching some or all of the students assigned to a classroom. It involves the distribution of responsibility among people for planning, instruction, and evaluation for a classroom of students." Este tipo de ensino surge como forma a dar resposta a algumas necessidades sentidas por uma comunidade estudantil heterogénea e multicultural. (Villa *et al*, 2008: 5). A este propósito Froidevaux (2011: 30) afirma que "L'hétérogénéité grandissante qui caractérise aujourd'hui les classes [...] exige de l'école qu'elle développe des solutions pour donner un enseignement mieux adapté aux besoins des élèves."

Desta "interação partilhada" ressaltam também as relações interpessoais entre professores que, "[...] Must establish trust, develop and work on communication, share the chores, celebrate, work together creatively to overcome the inevitable challenges and problems, and anticipate conflict and handle it in a constructive way." (Villa *et al*, 2008: 5). Para clarificar este conceito Cook & Friend (2004: 6) referem três pilares que sustentam esta prática: (1) Colaboração (*Collaboration*) que se refere à interação individual que cada professor tem na sua aula específica; (2) Ensino em Equipa (*Team Teaching*) direcionado para situações onde dois professores partilham a mesma sala de aula e dão as suas instruções; e (3) Inclusão (*Inclusion*) que pode ser considerado um sistema de ideais ou filosofias, onde todos os alunos têm direito à aprendizagem nas aulas, mesmo que tenham graus de desenvolvimento da aprendizagem diferentes. Esta interação e o contacto entre profissionais promove um crescimento conjunto e individual, podendo até ser considerado como formação contínua, pois "Il [refere-se à prática pedagógica partilhada] permet d'abord de varier les formes de travail régulièrement et de différencier les contenus dès que cela semble nécessaire." (Froidevaux, 2011: 30).

A Prática Pedagógica Partilhada nas Técnicas de Dança

As novas conceções contemporâneas do corpo aliadas às próprias Técnicas de Dança dão, como já foi referido, liberdade metodológica aos professores de *Técnicas de Dança Contemporânea*. Conclui-se que este, por um lado, promove a individualidade do professor, e que, por outro, pode ser contraproducente na aquisição dos conteúdos pelos alunos no ensino-aprendizagem da dança enquanto técnica e objeto artístico. Por isso torna-se importante a comunicação e colaboração entre os mesmos visto que, como afirma Torquato (1991: 162): "[...] por meio da comunicação, uma pessoa convence, atrai, persuade, muda de ideias, influi, gera atitudes, desperta sentimento, viabiliza concordância em torno de metas e objetivos, valores, norma, política, prática, graus de participação e obrigações de desempenho."

Na Técnica de Dança Clássica, por exemplo, foi sendo encontrando uma codificação dos passos e partir das ações do corpo, e uma linguagem mais ou menos universal de "origem" francesa,. Esta tem um carácter internacional e uma aceitação universal. Terão assim, em todo o mundo, o mesmo reconhecimento em termos de movimento, a mesma representação. Estas aulas são frequentemente registadas em tabelas sistemáticas, nas quais estão presentes uma discriminação dos tempos musicais em função dos conteúdos a executar. Embora na Técnica de Dança Contemporânea, estas tabelas possam estar presentes, a "quase inexistente" codificação (universal) dos conteúdos técnicos e a adaptação dos mesmos por cada professor, pode tornar-se ineficaz e confuso na forma

como é lida e interpretada. "This research perspective presents shift in how dance techniques are understand: no longer perceived as codified systems, we discover, describe, and discuss any given technique's as work progressed." (Diehl & Lampert, 2011: 13).

Nas Técnicas de Dança Contemporânea, encontram-se alguns vocabulários/conteúdos, ainda direcionados para a Técnica de Dança de Martha Graham, Merce Cunningham, José Limon, entre outros percursores. No entanto, tendo em conta a pessoalidade implícita na lecionação da disciplina, é possível criar como objetivo geral das aulas: lecionar os mesmos princípios, nas aulas de *Técnicas de Dança Contemporânea*, de forma consciente e complementar tentando compreender a existência de mais-valias e estratégias de promover uma lecionação coerente, versátil na forma de exposição, explicação entre outras, através da partilha, discussão, reflexão entre professores. Como afirma Nóvoa (1992: 14): "O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprio da profissão docente." Assim, e tendo em conta as novas abordagens ao uso do corpo e à posição do intérprete nas novas conceções coreográficas, é fundamental não só realizar um percurso pelas linguagens contemporâneas como também compreender entre a pluralidade aquelas que sejam estruturantes para a evolução dos alunos do ensino artístico.

Sendo assim a "autonomia" do professor, no que diz respeito a esta disciplina, revela-se essencial no atual panorama da dança contemporânea onde, mais do que uma técnica referencial, existe uma pluralidade de valências provenientes das experiências pessoais que valorizam e atualizam constantemente esta área. Talvez por isso possa parecer tão difícil definir uma metodologia de referência ou um vocabulário universal que cumpra os pré-requisitos da organização dos conteúdos da disciplina. Assim, embora também seja importante definir referências metodológicas e os seus conteúdos, é fundamental definir os princípios técnicos e artísticos associados. A este respeito e valorizando esta pluralidades de técnicas e princípios, Diehl & Lampert (2011: 12) referem que:

> A dance educator's role cannot be reduced to the simple passing-on of a pure technique, and this applies equally to formal dance styles, for example classical ballet, as well as to training programs in modern, post modern, or contemporary dance that have been personalized and constantly reworked and remodelled.

Apesar disso, é importante ter em conta que ao lidar com filosofias do movimento diferentes, possa existir colisão de opiniões. Contudo o respeito pelo outro torna-se importante, aquando da partilha de turmas, concluindo que as mais-valias de cada técnica apoiam, de uma maneira ou de outra, o desenvolvimento do aluno em termos técnicos e artísticos.

Ao cingir, por exemplo, duas das Técnicas de referência – Graham e Cunningham –, podemos genericamente, a partir de um dos princípios base das Técnicas de Dança Contemporânea, assumir que um dos pontos mais marcantes das Técnicas de Dança Contemporânea é o uso das costas, que é visível em todas as técnicas. Stodelle (1984) refere que antes de Martha Graham a parte da frente do tronco estava imóvel. A sua técnica envolvia os braços, as pernas, as costas, as mãos e os pés. Desta forma, conseguiu desenvolver através da respiração a ação mais marcante da sua técnica – a contração – uma reação física (nas costas) quase "involuntária". Cunningham (1991: 60) também faz a sua analogia referindo que "You use the spine and pull the back using the muscles in the back which people rarely use. That's why everybody has back trouble. You start by establishing the link between back and legs instead of working on them separately." Estes aproximam o uso das costas aos seus princípios e às suas crenças enquanto professores e artistas. Assim é possível concluir que os princípios da dança contemporânea tornaram-se gradualmente codificados em técnicas sistemáticas, às gerações que os sucederam. As Técnicas de Dança Contemporânea, estão atualmente "distantes" das ideias originais de Graham e Cunningham. Estas são, então, transmitidas através de programas de

formação, altamente formalizados, embora singulares e específicos de cada professor. Este treino do corpo envolve, naturalmente, uma readaptação de determinadas características e dos processos educativos, em função não só do tipo de corpos heterogéneos possíveis de incorporar a dança, aliado também às novas conceções artísticas dos coreógrafos contemporâneos da contemporaneidade. (Dempster, 2010).

Ao longo da prática pedagógica em diversos sistemas de ensino artístico foi possível refletir sobre estas questões, nomeadamente no que diz respeito à abordagem das diferentes técnicas, apoiadas por estilos singulares e particulares, que poderão estar intimamente ligados às experiências que cada professor traz do seu percurso artístico e pedagógico. Assim é possível afirmar que "[...] if co-teachers vary significantly in their teaching styles, it might be best to select approaches that enable them to teach independently. Alternatively, if co-teachers work easily together, a more shared approach might be appropriate." (Cook & Friend, 2004: 14). Desta forma, também é possível encontrar metodologias e pedagogias plurais capazes de salvaguardar todos os alunos que se propõem a uma formação direcionado para áreas da criação e interpretação, acreditando que "A 'reconstrução/construção' das mais diversas formas de dança pelas gerações ao longo do tempo e do espaço tem-se estabelecido sob a égide dos modos particulares de ensino-aprendizagem." (Gehres, 2008: 14).

Uma Formação Direcionada para o Mercado Artístico Profissional

Se as escolas artísticas promovem formações direcionadas para o mercado de trabalho e para a formação do bailarino, intérprete e criador contemporâneos, a abordagem multifacetada das Técnicas de Dança Contemporânea é fundamental, para o desenvolvimento da maturidade e versatilidade patente ao "tecido" profissional artístico.

Mendo (2004: 16), no documento *Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional – Artes do Espectáculo (Cinema, Dança, Música e Teatro)*, refere que:

> Tendo em consideração a grande diversidade de percursos artísticos característica do mundo contemporâneo e a marcada vocação interdisciplinar e transdisciplinar da dança contemporânea, é previsível que um curso nesta área assuma características diferentes conforme o conjunto em que se insere, e é defensável que cursos de dança inseridos num contexto académico de artes do espectáculo, de ciências da motricidade humana ou de artes visuais, ofereçam uma pluralidade de opções de formação que permita ao estudante a escolha do percurso mais adequado aos seus objectivos artísticos e profissionais.

A pluralidade e versatilidade, que o bailarino/intérprete necessita de adquirir para a inserção no mercado de trabalho contemporâneo começa a tornar-se importante, na sua formação desde cedo, visto que "Atualmente, o criador contemporâneo adquire uma versatilidade através da sua instabilidade no mercado cultural e das próprias propostas que tem enquanto artista." (Fernandes, 2012: 41). Numa outra perspetiva, direcionada para as instituições de formação, é de referir que "Most teachers of dance would agree that the current dance scene requires versatile dancers, not dancers who are limited to one style of movement." (Fitt, 1996: 298). Assim torna-se importante, no panorama atual do mercado de trabalho, começar a formar bailarinos/intérpretes menos formatados em termos do estilo de movimento e linguagens, mas mais versáteis e polivalentes, seja em termos de execução, interpretação e/ou criatividade.

Neste sentido, as escolas do Ensino Artístico Especializado e as próprias Escolas Superiores Artísticas já se direcionam para essa realidade, preparando os alunos para esta realidade plural, visto que, nos seus Planos de Estudos[2], integram disciplinas como a *Composição Coreográfi-*

2 Os Planos de Estudos das Escolas de Ensino Artístico Especializado, Profissional e Superior são aprovados e legislados em Portarias e Decretos-Lei. Estes contemplam esta diversidade de opções transdisciplinares. No Ensino Artístico Especializado estas ofertas curriculares são inseridas na disciplina *Práticas Complementares*. Por exemplo: na Escola de Dança do Orfeão de Leiria (EDOL) e na Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha (EVCR) essa disciplina é dividida em Composição Coreográfica e Dança Jazz.

ca, Improvisação, Voz, Teatro e outras técnicas ou áreas artísticas, que proporcionam uma aquisição e incorporação de movimentos e/ou teorias importantes na formação do intérprete contemporâneo. "Today's contemporary explorations by choreographers require dancers of unbridled technical virtuosity to improve their skills in acting, music, and other dance styles, further erasing the demarcations between the capabilities of modern and ballet dancers." (Strauss & Nadel, 2012: 118).

Um dos exemplos, no contexto profissional da dança em Portugal, foi o espetáculo *Uma Coisa em Forma de Assim*, lançado pela atual Diretora da Companhia Nacional de Bailado (CNB), Luísa Taveira, em 2011, que junta no mesmo espetáculo uma série de criadores contemporâneos, com conceções, estéticas e visões sobre a dança, muito diferentes.

A união destes criadores, com percursos coreográficos muito diferentes, em torno da Companhia Nacional de Bailado, para além do simbolismo inerente que desejamos sublinhar, pretende conjugar as qualidades dos corpos altamente disciplinados e tecnicizados dos intérpretes da Companhia, com a diversidade de entendimentos sobre a criação coreográfica contemporânea. (Companhia Nacional de Bailado, 2014)

Embora, não tenham sido encontrados dados relativos à experiência dos bailarinos da CNB, neste projeto, conjetura-se que o contacto multifacetado com diversas linguagens pode ter contribuído para o percurso destes bailarinos e para a própria CNB. O contacto com vários coreógrafos pode ter, assim, promovido mais-valias em termos de formação artística, nomeadamente versatilidade, interpretação, adaptação a diversas linguagens contemporâneas e a diferentes métodos e processo de criação coreográfica. A este respeito, torna-se importante definir o que é o "bailarino de dança contemporânea". Silva (2010: 36) define-o como:

> [...] um corpo versátil, treinado em várias técnicas de dança. O treino do bailarino de contemporâneo consiste no trabalho sobre técnicas que lhe permitem desenvolver e aprofundar a sua capacidade de dominar o seu próprio corpo e criar novo vocabulário de movimento.

Não obstante, o processo de interpretação não passa apenas pelo "treino em várias técnicas", mas também pelo desenvolvimento de capacidades criativas provindas de áreas como a composição coreográfica e a improvisação. Por exemplo: "Os intérpretes das peças de Francisco Camacho têm um papel participativo e ativo durante o processo de criação. [...] Camacho confere liberdade criativa aos intérpretes e espera que o espetáculo tenha o contributo do que em cada um deles é único." (Fazenda, 2012: 203). O que é "único" encaminha-nos para o conceito da singularidade do intérprete. Segundo Silva (2010: 57) "[...] a dança encontra no corpo disciplinado e capaz de se tornar expressivo através do movimento, a sua própria singularidade, independentemente de termos já reconhecido a sua capacidade de articular ferramentas características de outras disciplinas artísticas." É esta singularidade que transporta para os dias de hoje a ascensão do intérprete-criador. Tânia Carvalho, Tiago Guedes, Sofia Dias & Vítor Roriz, Marlene Freitas, António Cabrita & São Castro, são alguns dos exemplos de coreógrafos portugueses que desenvolvem este trabalho.

Outra constatação que podemos invocar no contexto nacional é o desmoronamento das companhias de autor e de companhias de repertório, fruto da instabilidade económico-financeira que o país atravessa. Obviamente que a destruição promove uma reconstrução – tal como afirma artista e *designer* italiano Bruno Munari no título de uma das suas obras, *Das Coisas Nascem Coisas*. Um dos exemplos, foi a extinção da companhia de repertório *Ballet Gulbenkian* em 2005. Embora a sua extinção tenha sido uma perda cultural para o país, o seu desaparecimento fez ascender outras instituições e outros projetos. Muitos daqueles que se viram obrigados a abandonar aquele organismo construíram projetos independentes, residentes em Portugal que, até aos dias de hoje, crescem com as suas potencialidades e as suas identidades artísticas e culturais. Outros fizeram-no fora do país, com a relação e interação com outras culturas e outros profissio-

nais. Estes promovem, assim, uma atualização que circula pelo mundo, levando legados transmissíveis, mas também adaptados a novas linguagens e às novas abordagens da dança contemporânea. Estas novas abordagens à dança contemporânea, em contexto artístico, descaraterizaram daquilo que foi o coreógrafo e o bailarino. Ascendeu assim, aquilo que atualmente se denomina como intérprete-criador. É por esta razão que a relação com a criação coreográfica contemporânea esteve presente ao longo deste artigo. Desta forma, tornam-se também válidas e essenciais as abordagens feitas à composição coreográfica, dentro das aulas de Técnicas de Dança Contemporânea, sendo um complemento fundamental e uma ferramenta de trabalho do atual intérprete contemporâneo.

Atendendo a estas constatações é possível afirmar que, a formação académica deverá estar direcionada para os contextos atuais da dança. Não desvalorizando, nem abandonado os referenciais do passado, seja em termos das técnicas de dança ou dos processos de criação coreográfica. É essencial, nas áreas artísticas, dar a conhecer aos mais jovens aquilo que se fez e se faz, de forma a que o seu enquadramento profissional seja o mais próximo do trabalho realizado do mercado profissional artístico, pois são estas escolas que "[...] has made itself so powerful because of its influence within the dance world that students feel that they must endure what happens there if they want to get a job." (Buckroyd, 2000: 81).

A adaptação ao meio é importante, contudo a solidez daquilo que é o treino do corpo deverá estar presente. A versatilidade e as competências criativas são uma mais-valia, como se tem vindo a afirmar no panorama atual da dança. Para além disso, o treino do corpo, a partir das Técnicas de Dança, é fundamental, podendo estar inserido nos mais variados contextos. Daí, a solidez técnica resultar, em todos os casos, da articulação técnica, metodológica e pedagógica. Por estas razões, acredita-se nas mais-valias, das estratégias que os professores e as próprias escolas implementam, com a Prática Pedagógica Partilhada, para uma progressão dos alunos da instituição, acreditando que são as conexões entre o passado e o presente que promovem a evolução de professores e alunos. Tal como afirma Vieira (2011: 144-145):

> [...] no mundo contemporâneo coexistem o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a sujeitos já não definidos por identidades unificadas e estáveis, mas por 'entidades contraditórias', 'continuamente deslocadas' [...].

Conclusão

As Técnicas de Dança Contemporânea foram e são, até aos dias de hoje, alvo de críticas e discordâncias regulares, entre os profissionais da área. As opções tomadas parecem ser apenas validadas pelos referenciais do passado, muitos deles invocados ao longo deste artigo. No entanto, a evolução técnica e científica daquilo que é o corpo, a mente e a própria arte, continuam a trazer novidades provindas da interculturalidade e da multiculturalidade promovidas por uma fácil circulação de informação que as novas tecnologias e as facilidades de acesso foram conquistando até aos dias de hoje.

A ideia de uma formação baseada nas técnicas formais e codificadas que foi, durante muitos anos, o fator mais importante na formação de bailarinos/intérpretes, começa a adquirir e adicionar outras valências não só das áreas da dança, mas também de outras que possam contribuir para ampliar os conceitos contemporâneos de movimento. São também as novas conceções dos coreógrafos contemporâneos, que moldam os profissionais da área, pois incorporam e transformam as informações físicas e mentais que adquirem ao longo das suas experiências. Talvez a diferença do passado para o presente seja a transformação promovida pelo espírito crítico e pela liberdade social e cultural que a sociedade atingiu, sem ou com preconceitos, mas validado pela veracidade daquilo que é a diferença individual, ou seja, a singularidade do artista.

Na dança houve certamente momentos de rutura provenientes de novos ideais que foram aflorados não só pela diferença, mas pela necessidade de afirmações pessoais e culturais. Do *Ballet de Cour* de Luís XIV, ao movimento do

Ballet Romântico de August Bournonville no século XVII ou Marius Petipa no século XIX; dos *Ballet Russes* de Serguei Diaghilev ao movimento Neo-Clássico de George Balanchine no século XX; da afirmação da *Modern Dance* de Martha Graham e Merce Cunningham no século XX, à Dança Contemporânea de Steve Paxton e William Forsyte no século XXI, ou até à da Dança-Teatro de Pina Bausch, em ascensão até aos dias de hoje, às novas conceções da dança contemporânea dificilmente catalogáveis, mas facilmente identificadas pela multiplicidade de áreas artísticas envolvidas e das identidades próprias dos seus mentores. Esta tentativa de categorizar os "movimentos da dança", torna-se cada vez mais difícil de concretizar, pois a mutabilidade é constante e transdisciplinar. O mesmo acontece com as Técnicas de Dança Contemporânea, que são uma consequência dos "movimentos" dos próprios criadores e professores.

A metamorfose entre aquilo que é aprendido e as crenças pessoais sobre o "eu", os "outros" e o que nos envolve, transporta-nos para esta íntima relação que é estabelecida entre a mudança e a diferença. Se, por um lado, a diferença e a identidade sãos substanciais e têm o seu peso no contexto contemporâneo da dança, por outro, a individualidade do passado não deve ser um túmulo fechado, mas sim uma luz constante capaz de realumiar nas suas mais variadas formas. Portanto, a importância aqui relatada da diferença mobiliza o pensamento para a importância da utilização do passado e do presente e para uma construção plural no futuro, capaz de iluminar, reciclar e refletir aquilo que posteriormente será a ação pedagógica. Cabe assim aos professores tornarem-se não génios do "tudo" o que envolve a sua área de referência, mas críticos e autocríticos sobre a sua forma de agir e intervir com os alunos.

Mais do que identificar linguagens e/ou estilos ou generalizar práticas ou opções pedagógicas nos diferentes sistemas de ensino, pretendeu-se compreender os resultados de filosofias das diferentes técnicas de dança contemporânea, possíveis de encontrar em diferentes contextos educativos. Para além disso, procurar estratégias e capacidades de intervir pedagogicamente dentro diferentes contextos, mas com liberdades que lhes dão uma identidade própria.

Neste artigo foi, também objetivo, mostrar que existem valências transversais e complementares às Técnicas de Dança Contemporânea. Desta forma, promoveu-se o encontro dos mesmos princípios técnicos, através da Prática Pedagógica Partilhada, mas com abordagens metodológicas e pedagógicas individuais de cada professor, compreendendo as suas mais-valias no ato performativo. Nesse sentido, entendeu-se que esta prática promove uma maior abrangência na ação e adaptação do movimento a cada intérprete, potenciando a versatilidade e a sua singularidade. No entanto, é de referir que na nossa perspetiva, apenas se atingem os objetivos se existir uma coordenação técnica e pedagógica por parte dos professores, relacionando não só os princípios associados às técnicas de dança mas também à inter-relação promovida pelo respeito, pela cooperação e pelo ajustamento, de acordo com diferentes formas de pensar e agir.

Assim, entende-se que uma escola artística tem o dever de dar a melhor formação possível e atingir objetivos em diferentes escalas, potenciando assim uma democratização da dança, sem prejuízo do objetivo primordial – a formação de profissionais da dança. O encontro das estratégias para a criação de metodologias e pedagogias deverão ser válidas perante um mercado de trabalho existente e com mais-valias para aquilo que é a arte performativa. A este respeito, é importante voltar a referir que uma das premissas que esteve sempre presente ao longo deste artigo foi uma íntima relação com o meio profissional artístico nacional, bem como com as opções que a dança pode dar enquanto arte performativa, sejam elas mais direcionadas para a teatralidade, para o processo de criação, ou para as próprias singularidades ou especificidades que cada bailarino ou intérprete/criador deverá desenvolver.

Por fim, é de realçar a importância de organização dos professores dentro dos contexto educativos, tendo em conta: a atual e constante instabilidade dos corpos docentes; os objetivos a atingir e os projetos a concretizar ao longo de um ano letivo. A interação e a partilha sejam

elas feitas de modo formal ou informal são essenciais e fundamentais na construção de uma escola, que reafirma os legados do passado e promove os do presente e futuro. Por isso, a sua afirmação independentemente dos contextos ou opções, é vital na formação dos alunos e na valorização das identidades artísticas, seja dos professores ou das escolas.

Referências Bibliográficas

Amorim, V. M. G. V. (2013). *Patrick Hurde: história de vida, um contributo para a história da dança em Portugal na segunda metade do séc. XX e início do séc. XXI*. (Tese de Doutoramento), http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7645.

Buckroyd, J. (2000). *The student dancer*. London: Dance Books Ltd.

Butterworth, J. (2009). Too many cooks? A framework for dance making and devising, em Butterworth, J. & Wildschut, L., *Contemporary choreography: a critical reader* (177-194). Oxon: Routledge.

Butterworth, J. (2012). *Dance studies: the basics*. Oxon: Routledge.

Companhia Nacional de Bailado (CNB) (2011). *Uma Coisa em Forma de Assim*. Companhia Nacional de Bailado, http://.cnb.pt/gca/?id=575 (consultado em 11 de junho de 2014).

Cook, L. & Friend, M. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. NM Public Education Department, http://.ped.state.nm.us/seo/library/qrtrly.0404.coteaching.lcook.pdf (consultado em 12 de abril de 2014).

Cunningham, M. (1991). *The dancer and the dance: Merce Cunningham in converstion with Jacqueline Lesschaeve*. New York: Marion Boyars.

Decreto-Lei N.º 310/83 de 1 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 149. Lisboa: Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa.

Dempster, E. (2010). "Women writing the body" em Carter, A. & O'Shea, J., *The routledge dance studies reader*, (229-235). Oxon: Routledge.

Diehl, I. & Lampert, F. (Eds.) (2011). *Dance techniques 2010: Tanzplan Germany*. Berlin: Henschel.

Fazenda, M. (2012). *Dança teatral: ideias, experiências, ações*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa

Fernandes, J.C.M.P. (2012). *Lado a Lado*. (Relatório de Projeto de Criação), http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2277

Fitt, Sally Sevey (1996). *Dance kinesiology* (2.ª ed.). [Versão Electrónica], http://books.google.pt/books?id=UsgAQAAIAAJ&q=Dance+Kinesiology&dq=Dance+Kinesiology&hl=ptPT&sa=X&ei=SoYBUNTUG5KyhAfj90D_Bw&ved=0CDIQ6AEwAA (consultado em 8 de abril de 2014).

Froidevaux, A. (2011). "Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté in politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP nº25 (28 – 30). CIP, http://.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=739 (consultado em 13 de abril de 2014).

Gehres, A. (2008). *Corpo-dança-educação: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais*. Lisboa: Instituto Piaget.

Giguere, M. (2014). *Beginning modern dance*. United Kingdom: Human Kinetics.

Ginot, I. & Michel, M. (2008). *La danse au XXe siècle*. France: Larouse.

Louppe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.

Martins, C. (2013, Setembro 9). "Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos" em *Público*, http://.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265.

Mendo, G. (Coord.) (2004). Implementação do processo de Bolonha a nível nacional: artes do espetáculo (Cinema, Dança, Música e Teatro). Escola Superior de Dança, http://www.esd.ipl.pt/pdfs/bolonha/bolonha_artes_espectaculo.pdf (consultado em 3 de agosto de 2014).

Minden, E. (2005). *The ballet companion: a dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. New York: Fireside.

Munari, B. (2014). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.

Nascimento, V.M.S. (2010). *Os professores de técnicas de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal Continental: caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. (Tese de Doutoramento), http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2495.

Nicholas, L. (2004). "Dancing in the margins" em Carter, A. (ed.), *Rethinking dance history: a reader*, (pp. 119-131). London: Routledge.

Noisette, P. (2010). *Danse contemporaine: mode d'emploi* (1.ª ed.). Paris: Flammarion.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente.* (Texto Publicado), http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

Portaria N.º 267/2011 de 15 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 178. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Preston-Dunlop, V. & Sanchez-Colbert, A. (2010). *Dance and thepPerformative*. Hampshire: Verve Publishing.

Preston-Dunlop, V. (2014). *Looking at dances*. UK: The Noverre Press.

Schmidt, L., Ribas, M. & Carvalho, M. (1998). *A prática pedagógica como fonte de conhecimento*. UEPG, http://.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1332/976 (consultado em 12 de abril de 2014).

Silva, M.X.S.R. (2010). *O Movimento do corpo disciplinado.* (Dissertação de Mestrado), http://run.unl.pt/handle/10362/5556.

Smith-Autard, J. (2010). *Dance composition*. London: Methuen Drama.

Stodelle, E. (1984). *Deep song: the dance story of Martha Graham*. London: Collier Macmillan Publishers.

Strauss, M. & Nadel, M. (2012). *Looking at contemporary dance*. Hightstown: Princeton Book Company.

Torquato, G. (1991). *Cultura, poder, comunicação e imagem: fundamentos da nova empresa*. São Paulo: Pioneira.

Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação* (1.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. USA: Corwin Press.

Xarez, L. (2012). *Treino em dança: questões pouco frequentes*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Dimensões Formais, Informais e Não-Formais em Diversos Contextos de Aprendizagem da Dança

Formal, Informal and Non-Formal Dimensions in Several Learning Contexts of Dance

Ana Silva Marques
Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa
Doutoranda da Universidade Nova de Lisboa /
ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
CESEM – Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa
ana.silva@esd.ipl.pt

RESUMO

Apresenta-se neste artigo a pretensão de se abordar a aprendizagem da Dança, enquanto atividade artística, quer em dimensões formais, quer nas dimensões informais e não-formais recorrendo-se à teoria de "Aprendizagem Situada" e à teoria de "Comunidade Prática", implicando os autores Jean Lave e Etienne Wenger. Neste sentido, para além dos contextos formais de aprendizagem, pretende-se realçar as formas de aculturação em contextos sociais tão importantes para o desenvolvimento desta área artística.

Palavras-chave: Dança; Formação; Teoria de Aprendizagem; Contextos Sociais

ABSTRACT

We present in this article the intention of addressing the training and development of Dance as an artistic activity, whether in formal dimensions, both in informal and non-formal dimensions resorting to the theory of 'situated learning' and the theory of "Community Practice", implying the authors Jean Lave and Etienne Wenger. In this sense, beyond the formal learning contexts, we aim to highlight the acculturation forms in social contexts as important aspects to the development of this artistic area.

Keywords: Dance; Training; Learning theory; Social Contexts

Secção Introdutória

No Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Delors, 1996), são enunciados quatros pilares da educação: **aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer** e **aprender a ser**. Com estas diretrizes, para além da importância que naturalmente se associa ao processo de formação, no que respeita ao desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo que se centra em objetivos nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, está inerente a dinâmica de aprendizagem em grupo ou aprendizagem em grupo cooperativa.

Tal como John Dewey afirmava que a escola deve preparar a sociedade para a vida prática, sendo os conhecimentos obtidos através da própria atuação ou motivados pela experiência do dia-a-dia, também considerava dispensável todo e qualquer conhecimento abstrato que se revelasse sem utilidade para a vida quotidiana.

Em forma de síntese, Anísio Teixeira, no prefácio da obra *Vida e Educação*, diz que Dewey defende a perspetiva de que:

> [...] se a vida não é mais do que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. Nesse sentido, a experiência educativa pode ser considerada uma experiência inteligente, capaz de alargar os conhecimentos, enriquecer o nosso espírito e dar significação mais profunda à vida. (Dewey, 1978: 6-17).

Assim sendo, este educador e filósofo considera a vida e a educação como indissociáveis, defendendo a lógica do aprender, fazendo de forma a se obter "[...] uma reconstrução contínua, que partisse da experiência infantil, a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos matérias de estudo." (Dewey, 1978: 48), tornando a experiência educativa num ato de constante reconstrução.

No seguimento desta perspetiva, cada vez mais se considerava que a Educação deveria ser vista como um instrumento para a vida, privilegiando-se uma lógica de processo, em detrimento de uma lógica em que o produto e os conteúdos são o mais importante, tal como acontecia no ensino tradicional. As artes começam a ser cada vez mais consideradas importantes na Educação, na medida em que contribuem para a descoberta e desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo. Segundo Delors:

> *À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele*. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. *Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente*. É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudança. (Delors, 1996: 77).

Assim, e segundo este autor: "Uma nova concepção alargada da educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o potencial criativo." (Delors, 1996: 78).

De acordo com esta linha ideológica, Dewey, teórico do pragmatismo americano, conceitua a Educação como o processo primordial para a organização e reconstrução da experiência, que deve ser proporcionada a partir de diferentes atividades, concebendo a arte como uma experiência, pois segundo este:

> A ciência afirma significados; a arte exprime-os. A afirmação estabelece as condições em que se pode ter experiência de um objecto ou de uma situação... Sendo a expressão poética distinta da prosaica, a arte estética distinta da científica, sendo a expressão distinta da afirmação, consegue algo diferente do que levar a uma experiência. É uma experiência. (Dewey, 1958, em Diamond, P. & Mullen, C. 2004: 72).

Deste modo, e tendo em conta a arte em contexto escolar, Gray (1989) na obra *Dance Instruction – Science Applied to the Art of Movement*, apresenta sete pontos de referência em relação à arte na Educação. Sendo estes:

> 1. The arts are a basic means of communication [...];
> 2. The arts help students develop their creativity and their talent [...];
> 3. Studying the arts helps students learn all other subjects as well [...];
> 4. Studying the arts is one of the best ways to understand human civilization[...];
> 5. Studying the arts helps students develop discipline [...];
> 6. Studying the arts in school helps prepare students for their adult lives [...];
> 7. Studying the arts helps students develop their artistic judgment [...];
>
> (Gray, 1989: 86-87).

Consideramos que estas abordagens da arte integrada na Educação têm consequências significativas para a área da pedagogia, na medida em que assumem princípios e objetivos que podem e devem influenciar o processo do desenvolvimento humano, quer ao nível da aquisição de conhecimento e desenvolvimento das inteligências, quer ao nível de desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo.

Assim, a Arte permite desenvolver a originalidade, imaginação e perceção e a consciência social e a reciprocidade individual. É possível perceber-se que Read centrou os seus estudos na educação:

> [...] vendo-a como formação humana integral, em cujo processo a arte desempenha um papel primordial, sob todas as suas formas expressivas, para a adequada formação da personalidade, sustentando que esta só se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração, ou seja, da reconciliação da singularidade individual com a unidade social. (Sousa, 2003: 25).

No que respeita à Arte e sua ligação com o ensino Read, considerava que:

> "[...] o objectivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores" (Read, 1958: 79), e que a finalidade da arte na educação deve ser idêntica aos objetivos da própria educação, na medida em que "[...] o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence." (Read, 1958: 21).

A partir destes princípios, a Arte é defendida como agente primordial no crescimento e desenvolvimento do ser humano e são as atividades de expressão artística que apelam para a imaginação e para a criatividade.

Quando abordamos a Dança como atividade artística, quer se trate numa dimensão educativa, numa dimensão social ou numa dimensão teatral, é sempre ressaltada a sua importância na formação do Homem, na medida em que permite a expressão e comunicação das suas ideias e sentimentos através do movimento.

Concordamos com Madalena Perdigão quando esta refere que:

> [...] a dança é um bem cultural que a todos pertence e que em todos existe. É um meio de comunicação, de expressão e de reconstrução do próprio real, que me parece essencial ao desenvolvimento e ao sentido de realização do ser humano, enquanto ser social, ser sensível e ser criativo que é. (Perdigão, em Vários autores, 1991: 75).

A Dança é habitualmente vista como um alto domínio criativo, nas quais estão implícitas "variáveis de ordem artística e estética" (Batalha e Xarez, 1999:14), que lhes dão características definidas e personalizadas, nomeadamente no que diz respeito à sua diferenciação de outras ações motoras.

Mcfee (1992), no seu livro *"Understanding Dance"* defende a Dança como forma de arte, distinguindo-a como forma de expressão artística e para o autor, a Dança é

muito mais do que a mera fisicalidade do corpo, a Dança é "*a special kind of movement*", o que implica que a "dance involves the aestheticization of movement" (Mcfee, 1992: 51). Este autor considera que a Dança é uma distinta movimentação humana, sendo também um objecto de interesse estético e artístico e defende ainda que a Dança é uma forma intencional do ser humano agir, conduzida pela razão e na qual a estética surge de uma determinada forma e com um determinado propositado. Dançamos sem pensar em objetivos ou metas exteriores, mas sim pensando nos nossos valores. A Dança implica desta forma uma reflexão, em que são exploradas e "[...] allows us to experience the finer shades of feeling, [...] refining [...] those concepts under which those feelings are experienced, and under which those experiences are characterize"(McFee, 1994: 40).

Os argumentos de Mcfee focalizam-se em considerar que o mais importante é que as pessoas desenvolvam o seu entendimento da Dança, pois o objetivo educacional deve ir sendo consolidado a partir da prática da Dança, do criticar e do observar, defendendo que a prática conduz ao entendimento da Dança na medida em que:

> It is well established that one's appreciation of technique, etc., in all art forms (including dance) is typically sharpened by the sorts of insights that practical involvement offers. Thus practical involvement in dance might well be justified on such a conception; however, if it is, it is justified in terms of its contributions to the understanding of dance (and hence, indirectly, of life), as one possible method (amongst many). (McFee, 1994: 60).

Desta forma, a Dança passa primeiro pelo conhecimento do corpo e naturalmente começa por surgir a parte expressiva e criativa, contribuindo para o desenvolvimento da pessoa, na qual está implícita a interpretação estética e artística. Segundo Susan Wright (2003: 94), a Dança é expressiva e criativa: "It not only arouses our emotional consciousness but improves the intellectual faculties as our mind learns, receives impressions, selects, manipulates and solves problems". (Wright, 2003: 94).

Neste sentido, Morris (2005: 83), defende que a Dança é um domínio multifacetado, no sentido em que acontece em três situações distintas. Numa situação performativa do movimento, em situação de improvisação e em situação de criação (*movement performance / dance improvisation / dance making*) que acontece em vários contextos de atuação para além do palco (fora de palco, na sala de aula ou num contexto social), independentemente das atividades das atividades em que a Dança se pode dimensionar (ballet, expressão corporal, dança social, etc.).

Desenvolvimento

A Educação Artística e a Criatividade são dois pontos de interesse particular que se interligam e que podem proporcionar, através de diversas atividades, a formação e o desenvolvimento dos alunos nos diferentes níveis de ensino. Tendo isto em consideração, e segundo Amabile (2001) é necessário atribuir-se importância ao ambiente social que favoreça o desenvolvimento das motivações, atitudes e habilidades que crie oportunidades de aprendizagens criativas com tarefas desafiantes, sendo que, quanto mais cedo isso acontecer, maior é a oportunidade de se desenvolver a criatividade.

Neste sentido, não se pode igualmente ignorar que o "[...] ambiente exerce um papel-chave tanto no desenvolvimento das capacidades criativas como nas diversas formas que pode tomar a expressão criativa." (Lubart, 2007: 75).

Na Conferência Mundial de Educação Artística, organizada pela UNESCO, que decorreu de 6 a 9 de março de 2006 no Centro Cultural de Belém em Lisboa, desenvolveu-se uma intensa atividade com a participação de 800 especialistas de mais de 80 países, os quais debateram o tema "*Desenvolver Capacidades Criativas para o século XXI*".

Deste evento, resultou o "Roteiro para a Educação Artística", que propõe explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem. Nes-

te documento é apresentada a ideia de que "[...] a Educação Artística é um dos melhores meios para alimentar a criatividade" (Agarez, 2006: 16), considerando no entanto que "[...] os mecanismos do processo não estão bem documentados [...]" defendendo que "[...] torna-se necessário realizar mais investigação neste domínio.". Assim sendo e na continuidade refletiva deste documento:

> [...] a natureza das actividades de aprendizagem em Educação Artística abrange a criação de arte, para além da reflexão sobre a apreciação, observação, interpretação, crítica e teorização sobre artes criativas ensino e aprendizagem na Educação Artística têm implicações importantes nos métodos de investigação em arte. Quem faz investigação sobre Educação Artística tem de olhar, pensar e observar de duas perspectivas: artística e pedagógica. (Agarez, 2006: 17).

Podendo as investigações ser realizadas a nível global, nacional e institucional ou até mesmo basear-se numa disciplina, incidindo em áreas como:

– Descrições sobre o tipo e extensão dos programas de Educação Artística existentes;

– As relações entre Educação Artística e criatividade;

– As relações entre Educação Artística e capacidades sociais/cidadania/capacitação;

– Avaliações dos programas e métodos da Educação Artística, em especial do valor acrescentado em termos de resultados sociais e individuais;

– A diversidade de métodos usados para ministrar a Educação Artística;

– A eficácia das políticas de Educação Artística;

– A natureza e o impacto das parcerias entre educação e cultura na implementação da Educação Artística;

– O desenvolvimento e aplicação de normas de formação de professores;

– Avaliação da aprendizagem dos alunos de Educação Artística (classificando as boas práticas em técnicas de avaliação);

– A influência das indústrias culturais (como a televisão e o cinema) nas crianças e noutros educandos em termos de educação em arte, e métodos para garantir que as indústrias culturais proporcionem aos cidadãos formas responsáveis de Educação Artística.

Deste modo, como a criatividade é considerada como um objetivo educativo fundamental, estabelece-se desta forma uma relação dicotómica à Educação Artística, e à dança como atividade artística, que dificilmente se pode dissociar. Ou seja, assumir que a intervenção na criatividade é necessária, implica reconhecer que as iniciativas ao nível da educação formal e de educação informal ou não formal, se afiguram essenciais a uma mudança de paradigma face à própria educação, não descurando obviamente a indispensabilidade de uma mudança geral de atitude face à criatividade.

Segundo Delors (1996), a "Educação Formal" é aquela que tem um currículo estruturado, cuja avaliação final possibilita a obtenção de um certificado reconhecido socialmente (formação académica e profissional, por exemplo); a "Educação não Formal" possui um currículo, é estruturada e organizada, mas a respetiva avaliação não implica a obtenção de um certificado, ocorre fora do sistema formal estabelecido (são disto exemplo: os escuteiros, os grupos desportivos, os coros, centros pré-escolares e infantários...); a "Educação Informal" é aquela que ocorre de forma natural em situações não estruturadas, sem organização nem sistematização a que corresponda o propósito explícito de ensinar (exemplos: a família, os grupos de amigos, o emprego e os *mass media*).

No entanto, quando se aborda a Dança numa Dimensão Artística, não se pode esquecer que é uma forma de arte que tem por objetivo final a criação intencional do objeto artístico, e que deve ser realizada por profissionais com a devida formação, implicando o domínio de técnicas que conduzam ao eficaz e eficiente cumprimento das suas funções. Deve ser assim atribuída importância à formação dos profissionais da Dança, que implique um desempenho técnico específico, possibilitando o desenvolvimento e domínio de "*skills*", predominantemente motores e específicos da técnica, que sejam igualmente acompanhados de uma validade comunicativa, expressiva, estética e artística. Ou seja, "[...] a good professional example demonstra-

tes artistic and aesthetic quality in its composition and its performance [...]" (Gray, 1989: 37) estando implícito um significado histórico e cultural na evolução do ensino da Dança. Assim, esta autora afirma que a Dança deve ter um currículo próprio, pois refere que: "Dance curriculum should not be regarded as a means to accomplish the objectives of some other discipline, nor should it be subservient or inferior to a larger educational domain such as physical education or theater."(Op. Cit., 1989: 84). Segundo a mesma, a Dança em relação à sua ligação ao Sistema Educativo, pode ser encarada por duas perspetivas: a Dança no currículo e o currículo na Dança.

De acordo com este ponto de vista, a Dança dimensiona-se na Educação em duas vertentes: na vertente em que prevalece a formação artística genérica que se concretiza em fazer dança, criar dança, aprender acerca de dança e ver dança, e noutra vertente, em que ao mesmo tempo que atinge um nível mais avançado, relativamente ao nível desses mesmos objetivos, poderá conduzir a uma carreira ou profissão ligada à dança, prevalecendo assim uma formação Artística Vocacional cujo objetivo é formar profissionais da Dança.

Deste modo, as finalidades da intervenção do ensino da Dança diferem e os contextos de atuação alargam-se. Mais do que apenas proporcionar a aprendizagem de um ofício em contextos de educação formal, os programas que visam a promoção desta atividade têm como finalidade última desenvolver plenamente o potencial dos seus participantes em contextos diversificados, que podem abranger um leque tão vasto quanto os primeiros ou os últimos anos de vida (grupos de dança, *Workshops* de movimento, clubes de dança, ou ainda contextos institucionais destinados a populações e comunidade). De comum a todas as intervenções está a assunção de princípios de base: todos podem dançar, ser criativos e a Dança e a Criatividade podem ser desenvolvidas e estimuladas. Neste âmbito, segundo Bahia (2008), os contextos de educação não formal ganham cada vez mais relevância, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento global do indivíduo, respeitando a individualidade de cada um.

Ou seja, existem várias comunidades práticas em que se partilha o gosto pela Dança e se desenvolve um percurso que é geral e individual em simultâneo. Esta abordagem sociológica e antropológica vem complementar a abordagem psicológica em que vários autores (Piaget, Vygotsky, Gardner) referem a questão sociocultural como componente importante no desenvolvimento do indivíduo, em que as interações sociais são essenciais no crescimento da pessoa, na medida em que se entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo, defendendo-se a teoria do desenvolvimento social e o seu papel determinante na aprendizagem.

Esta perspetiva considera a aprendizagem com o foco numa abordagem de comunidade de aprendizagem social.

Conceito este defendido por Lave e Wenger (1991) no livro intitulado *Situated learning – Legitimate peripheral participation* e posteriormente desenvolvido por Wenger (1998) em *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity* em que se considera que estas comunidades são grupos de pessoas que partilham um problema, ou uma paixão ou qualquer assunto com que se relacionam e aprendem a fazer melhor, à medida que interagem e comparticipam experiências no interior da comunidade.

Lave e Wenger (1991: 98), pronunciam-se em relação ao conceito de "Comunidade de Prática", que se caracteriza por ser um jogo de relações entre pessoas, atividade e o mundo ao longo do tempo e em relação a outras comunidades práticas tangenciais ou sobrepostas.

Uma comunidade prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, ou seja, a pessoa como membro duma comunidade sociocultural e a sua prática social são a forma fundamental de aprendizagem. Estes autores defendem que a aprendizagem envolve a pessoa com a relação social na comunidade, na medida em que é a partir da sua participação que "[...] becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations." (Lave & Wenger, 1991: 53). Referem que existe um sistema de relações em que se estabelecem as interações entre membros duma comunidade.

Deste ponto de vista, a aprendizagem é vista como transformação altamente influenciada pelo contexto e es-

pecialmente pelas relações no seio de um contexto social. Esta opinião também reconhece que o contexto permite e restringe as formas possíveis de participação na comunidade.

Descrevem então a construção das identidades como "[...] long-term, living relations between persons and their place and participation in communities of practices." (Lave & Wenger, 1991: 53). E desta forma, a aprendizagem é vista como uma "[...] historical production, transformation and change of persons" (Lave & Wenger 1991: 58). Neste sentido Lave e Wenger (1991) descrevem a participação em comunidade como sendo baseada em "[...] situated negotiation and renegotiation of meaning in the world" (Lave & Wenger, 1991: 51), havendo uma interação constante entre experiência e entendimento.

Estes autores vêm a aprendizagem como uma "Atividade Situada" tendo como característica central um processo que denominam de participação periférica legítima[1]. Ou seja, um ensino que seja experimental em que a aprendizagem se baseie no "learning by doing combined with reflection" resultante de processos de aprendizagem numa comunidade social e não apenas estabelecidos pelos professores e educadores num ensino dirigido. Considera-se que os alunos necessitam:

"1) places of engagement;

2) material and experiences with wich to build an image of the world and themselves;

3) ways of having an effect on the world and making their action matter."

(Wenger, 1998: 271).

Tudo isto com a intenção de suportar uma formação de aprendizagem em comunidade. Querem com esta teoria chamar a atenção de que nos ambientes escolares deve existir uma participação inevitável em comunidades práticas e que o conhecimento e destreza exigida devem possibilitar uma participação plena nas práticas socioculturais da sociedade, de forma a criarem contextos com condições favoráveis a uma evolução positiva para se desenvolverem adultos saudáveis.

A vivência de uma escola ou curso especificamente artístico, corresponde à oportunidade de um indivíduo desenvolver uma identidade artística, consubstanciada numa intensa socialização quotidiana entre pares e professores, pois para além de haver a possibilidade de usufruir da aprendizagem técnica e meios de decifração particulares a domínios artísticos de interesse específico, conta igualmente com o contacto com, produção artística, partilha de interesses, saberes e experiências entre colegas, professores e frequência de atividades de complemento curricular, que são desenvolvidas dentro do espaço da escola ou até mesmo no exterior.

Nesta perspetiva, a vivência e a frequência na escola possibilitam o acesso e a partilha de um conjunto diversificado de referências, contactos e experiências. Uma escola de Ensino Artístico Vocacional funciona "[...] não apenas como enquadramento institucional favorável ao encaminhamento continuado de vocações [...]" (Santos, 2003: 99), mas como um sítio onde por um lado as experiências ganham sentido e consistência, e por outro, surge a consciencialização de que o processo de profissionalização numa carreira de natureza artística passa por adquirir "[...] uma formação artística específica, concebida por um estabelecimento de ensino especializado em determinados domínios criativos." (Op. Cit.: 101).

A passagem pela escola vocacional deve revelar-se como um momento de construção identitária e profissional do artista, na medida em que é nela que se interioriza a técnica, os conhecimentos teóricos e expressivos, se estabelece cumplicidade estética e intelectual entre os seus pares e se criam oportunidades de entrada para uma profissão, confirmando-se assim como uma instância legitimadora e de confirmação. Ou seja, "[...] a certificação artística atestada por uma aprendizagem específica e formal assume objetivamente uma importância fundamental na estruturação de uma carreira, facilitando de forma discreta mas concreta o seu discurso." (Pais, 1995:

1 "Legitimate peripheral participation" provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artefacts, and communities of knowledge and practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a socio-cultural practice. This social process, includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills." (Lave & Wenger, 1991: 29).

147).

A Escola de ensino especializado deve ser considerada uma importante instância de socialização nas nossas sociedades e todas as atividades são importantes, sejam elas proporcionadas pela Escola ou fora desta, sendo esta uma mais-valia na comunidade.

Os conceitos de formação contínua, reciclagem, renovação ou reconversão profissional, estão indubitavelmente associados ao conceito de desenvolvimento profissional, pois deve ser perspetivada como uma modalidade particular de aprendizagem ao longo da vida, em que a finalidade será assumir-se como contributiva para a educação permanente, uma vez que cada pessoa aprende e se exprime por referência a uma realidade profissional.

Muitas vezes, é na realização de cursos de complemento de formação ou no espaço de determinadas instituições ou eventos que os profissionais da área se encontram e estabelecem contactos, ao mesmo tempo que acontece a atualização de saberes e se partilha a importância da educação permanente, tendo em conta a necessidade de formação recorrente.

Um facto é certo, quando todos partilham a paixão e o gosto pela Dança e a vivenciam num determinado contexto (seja ele, formal, não formal ou informal), espaço (escola genérica ou vocacional, ginásio, companhia de dança, um espetáculo, etc.) e num tempo, esta atividade tão vincada e definida com características próprias, que integra indivíduos que partilham um mesmo interesse, assume-se uma aprendizagem como um aspeto constitutivo de toda e qualquer prática social. Neste sentido e segundo Lave e Wenger (1991: 41) acontece uma participação periférica legítima, no sentido em que esta pode contribuir para os esforços educativos no que respeita aos processos de aprendizagem.

Deste modo, estes autores e principalmente Wenger (1998; 2007[2]; Wenger, McDermott & Snyder, 2002: 27-29), definem as características estruturais de uma comunidade. Segundo estes existem três elementos que são cruciais para distinguir uma comunidade prática de outros grupos e comunidades. São eles: o *domínio*, a *comunidade* e a *prática*[3].

O *domínio* é aquilo que ajuda a criar uma base comum e um sentido de desenvolvimento de uma identidade, legitimando a existência da comunidade através da afirmação dos propósitos e interesses dos membros dessa comunidade (Wenger, McDermott & Snyder, 2002: 27). Trata-se do elemento principal que implica um compromisso com o domínio e, portanto, uma competência partilhada que distingue os membros de outras pessoas.

A *comunidade* é aquilo que constitui o tecido social da aprendizagem (Op.Cit.: 28). Assumindo que a aprendizagem é uma questão, essencialmente, de pertença e de participação, a comunidade torna-se um elemento central como grupo de pessoas que se ajuda mutuamente e constrói relações entre si.

A *prática* é constituída por situações de experiências na comunidade em que as pessoas partilham saber, histórias, ferramentas, formas de lidar com problemas recorrentes. Enquanto o domínio denota o tópico em que a comunidade se foca, a prática é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém (Wenger, McDermott & Snyder, 2002: 29). Tal como Lave (2009) defende, a aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura e ambiente social na qual está inserida. A aprendizagem é fortemente relacionada com a prática, ou seja, segundo a Teoria de Aprendizagem Situada que esta autora defende, o processo social relacional é determinante para que se produza conhecimento, que resulta do experimentar e que conduz ao pensamento global, pois:

– O conhecimento está sempre em construção e transformação;

– A aprendizagem é um aspeto integrante da atividade;

2 http://www.ewenger.com/theory/index.htm.

3 *The domain*. "A community of practice is is something more than a club of friends or a network of connections between people. 'It has an identity defined by a shared domain of interest. Membership therefore implies a commitment to the domain, and therefore a shared competence that distinguishes members from other people".
The community. "In pursuing their interest in their domain, members engage in joint activities and discussions, help each other, and share information. They build relationships that enable them to learn from each other".
The practice. "Members of a community of practice are practitioners. They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems—in short a shared practice. This takes time and sustained interaction", http://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/ .

– Aprende-se em problemática de contexto;

– Na aquisição de conhecimentos tem de se considerar a cultura e os produtos sociais.

Defende desta forma a importância da inter-relação de contexto local (aprendizagem formal e não formal) e contexto global (aprendizagem Informal) num processo de partilha social entre o contexto de ensino formal e práticas comuns da sociedade. Ou seja, considera que a aprendizagem envolve aculturação em comunidades, e abrange relações interpessoais que decorrem de práticas de grupo. A aprendizagem acontece em função da atividade, num determinado contexto, cultura e ambiente social na qual estamos inseridos.

De acordo com esta Teoria Social de Aprendizagem, Etienne Wenger (1998, 2009) fundamenta-a baseando-se em pressupostos, tais como:

a) Nós, os seres humanos somos seres sociais. Esta afirmação para além de ser uma verdade trivial, é um facto que assume um caráter central na aprendizagem;

b) O conhecimento é uma questão de competência em relação à atividade em questão, tal como cantar no tom, descobrir factos científicos, escrever poesia, reparar aparelhagens ou ser bom conviva;

c) Conhecer é uma questão de participação no desenvolvimento de atividade concreta, ou seja, de ajuste ativo no mundo;

d) O significado – a nossa capacidade para experienciar o mundo e o nosso engajamento nele é significativo – é o que em última análise a aprendizagem deve produzir[4].

Este autor defende a participação social como processo de aprendizagem e no qual se integram quatro componentes determinantes (Wenger, 1998):

4) Significado – um modo de falar sobre as capacidades (habilidades), individuais ou coletivas, vão-se alterando através das nossas experiências de vida e da forma significativa como nos relacionamos com o mundo;

5) Prática – a forma como se partilham os recursos históricos e sociais, os referentes estruturantes e as perspetivas que podem sustentar o empenho mútuo na *ação;*

6) Comunidade – uma forma de descrever as configurações sociais nas quais as iniciativas são consideradas adequadas, uma mais-valia, e em que também a participação é reconhecida como competente;

7) Identidade – uma forma de descrever o modo como a aprendizagem modifica o que somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto das comunidades[5].

Nas Comunidades de Prática da Dança é muito comum a dualidade entre contextos de ensino formal, de formação especializada, e contextos não formais e informais que assumem um papel determinante no desenvolvimento do indivíduo através de atividades práticas em contextos específicos e assumem características sócio-histórico-sociais particulares que provocam transformações de caráter dinâmico do conhecimento das pessoas que os partilham. Ou seja, em termos educacionais, emergem ambientes de aprendizagem, que sustentam processos colaborativos e construção conjunta do conhecimento em que os estudantes são guiados a desenvolver espetáculos e pesquisas em ligação aos seus pares, ou a especialistas da área que permitem reforçar características próprias dessa comunidade e lhes permite partilhar experiências e interesses e melhorar o desempenho das suas competências na área em questão.

Assim sendo, e dadas as possibilidades no sistema educativo serem diminutas em relação à oferta da Educação Artística, nomeadamente no âmbito de atividades na área da dança, os indivíduos têm apostado em experiências de aprendizagens ricas e diversificadas (aulas em ginásios, grupos de dança, etc.) que permitem ir ao encontro das

4 "1) We are social beings. Far from being trivially true, this fact is a central aspect of learning. 2) Knowledge is a matter of competence with respect to value enterprises – such as singing in tune, discovering scientific facts, fixing machines, writing poetry, or being convivial 3) Knowing is a matter of participating in the pursuit of such enterprises, that is, of active engagement in the world. 4) Meaning – our ability to experience the world and our engagement with it as meaningful – is ultimately what learning is to produce." (Wenger, 1998: 4).

5 "1) *Meaning* is a way of talking about our ability to experience the world as meaningful;
2) *Practice* is a way of talking about shared historical and social resources, frameworks and perspectives that sustain mutual engagement in action;
3) *Community* is a way of talking about the social configurations in which our enterprise is defined and our participation is recognisable as competence;
4) *Identity* is a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities." (Wenger, 1998: 5).

características dos indivíduos, desenvolvendo a sua relação com a dança. Por outro lado, e no âmbito do sistema educativo, quer ao nível da Educação Artística, quer ao nível do Ensino Artístico, é determinante que a participação dos alunos em atividades sociais de comunidades práticas se realize através de estruturas de organização cooperativa do trabalho de aprendizagem. É importante um investimento em experiências de aprendizagem diversificadas e ricas, que permitam atender às características dos alunos, melhorando a sua relação com esta área artística e com as outras culturas, dando-lhes a oportunidade de descobrirem um lado desconhecido do mundo artístico, promovendo a aprendizagem e assegurando a socialização. Ou seja, terem uma perspetiva social sobre o processo de aprendizagem, segundo a qual se aprende mais e melhor, incidindo em comunidades práticas que desenvolvem atividades semelhantes de forma a refletir-se acerca das práticas realizadas.

Lave e Wenger deixam o seu contributo mencionando: "We have thus situated learning in the trajectories of participation in which it takes on meaning. These trajectories must themselves be situated in the social world." (Lave & Wenger, 1991: 121). E neste sentido consideram que:

> All of this takes place in a social world, dialectically constituted in social practices that are in the process of reproduction, transformation, and change. The challenging problem has been to address the structural character of that world at the level at which it is lived. (Lave & Wenger, 1991: 123).

É assim importante considerar a Dança como atividade de feição expressiva, artística, criativa e estética que deve estar implícita na formação integral e humanista, devendo ser concretizada numa via contínua e ascendente ao longo da vida das pessoas. A expressão é associada ao corpo e ao seu movimento, pois o movimento pertence a um corpo no qual a expressão não pode dissociar-se, isto porque o ser humano é assim na sua natureza, uma entidade expressiva. Esta entidade que para comunicar cria códigos baseados na sua experiência, códigos na vivência e na dualidade entre a vida e a cultura na qual vivemos. Segundo Claro (2002), "[...] admitamos a clara existência de uma expressividade que favorece o *modus vivendi* do quotidiano. [...] a expressividade, é parte concreta na construção da nossa linguagem e no reconhecimento de símbolos, tanto que passa a ser objectivada no processo de comunicação." (Claro, 2002: 31). A Dança passa primeiro pelo conhecimento do corpo e naturalmente começa por surgir a parte expressiva e criativa, contribuindo para o desenvolvimento da pessoa, na qual está implícita a interpretação estética e artística.

Reflexão Final

Em conclusão, quando analisamos esta temática apercebemo-nos da integração das pessoas em diversas comunidades práticas, quer estas assumam um caráter mais informal ou formal nas quais têm uma participação mais ou menos plena ou até mesmo superficial. Mas uma coisa é certa, para além da nossa experiência da Formação Formal, tudo o que vai acontecendo, quer numa situação informal, quer numa situação não formal contribui para a construção do nosso conhecimento em relação a uma determinada área.

Tal como nos diz Fernandes (1990), no processo de desenvolvimento e construção de personalidade está sempre inerente uma necessidade de "consciência de si mesmo", ou seja "[...] a consciência do que há de único e verdadeiramente singular do individuo, permanece intacta em todas as situações, sendo matriz da necessidade de realizar, continuamente, experiências humanas e permanente interiorização da aquisição de elementos novos." (Fernandes, 1990: 187). E é este processo de consciencialização individual que nos conduz ao desenvolvimento da nossa identidade e maturidade. "A identidade é a capacidade encontrada pelo indivíduo, de assumir a sua própria realidade, de aceitar-se a ele mesmo, de criar, descobrir e redescobrir, de construir e assumir a sua própria existência, numa dimensão de totalidade e de plenitude." (Fernandes, 1990: 190). *É portanto, um processo que, sem cessar, se edifica e constrói, sempre de maneira dinâmica através da*

interação constante do indivíduo com a sociedade.

Deste ponto de vista, julgamos ser importante que cada pessoa desenvolva uma habilidade autorreflexiva e introspetiva acerca das suas experiências no âmbito da sua formação em Dança, no sentido de se consciencializar de que o desenvolvimento pessoal e profissional é diversificado, se tem revelado como uma constante transformação da sua aprendizagem em que inevitavelmente os diversos contextos de desenvolvimento da aprendizagem da dança e o conceito de educação permanente se conciliam e fazem parte da formação ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

Agarez, F. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Amabile, T. A. (2001). "Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity" em *American Psychologist*, 56, 4, 333-336.

Bahia, S. (2008). "Promoção de ethos criativos" em Morais, F. & Bahia S. (Orgs). *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção* (229-250). Braga: Psiquilibrios.

Batalha A. & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I – Projecto Taxonómico*. Faculdade de Lisboa: Motricidade Humana.

Claro, E. (2002). *A Expressividade Humana na Arte de Dançar: O espectáculo de Dança e a apreciação nos Bastidores, no Palco e na Plateia*. Estudo de pós-doutoramento não publicado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Delors, J. et al. (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Dewey, J. (1978) (tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira). *Vida e Educação.* São Paulo: Ed. Melhoramentos.

Diamond, P. & Mullen, C. (2004). *O Educador Pós-Moderno: estudo com bases nas artes e no aperfeiçoamento dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Edições Asa.

Gray, J. (1989). *Dance Instrution – Science Applied to the Art of Movement*. Champaign: Human Kinetics Books.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* New York: Cambridge University Press.

Lave, J. (2009). "The practice of learning" em Knud, Illeris (2009), *Contemporary Learning Theories*. London: Routledge.

Lubart, T. (2007). "O ambiente e sua influência sobre a criatividade" em *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Mcfee, G. (1992). *Understanding Dance*. London and New York: British Library.

Mcfee, G. (1994). *The Concept of Dance Education*. London: Routledge.

Morris, J. (2005). "Creative and Dance – a call for balance" em Kaufman J. & Baer J. (Eds), *Creativity across domains: faces of the muse* (pp. 81-102). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

Pais, J. Coord. (1995). *Inquéritos aos artistas jovens portugueses*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Read, H. (1958). *A Educação pela Arte* (1982). Tradução: Rabaça, A., Silva, T., Lisboa: Edições 70.

Santos, M. de L. (Coord.). (2003). *O Mundo da arte jovem: Protagonistas, Lugares e Lógicas de Acção*. Oeiras: Celta Editora.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vários autores (1991). *Educação pela Arte – Pensar o Futuro*. Actas das comunicações apresentadas no Colóquio, Acarte / Fundação Calouste Gulbenkian.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2007). Communities of practice. A brief introduction. Communities of practice, http://

www.ewenger.com/theory/ (consultado em 10 de dezembro de 2010).

Wenger, E. (2009). “A social theory of learning” em Knud, Illeris (2009), *Contemporary Learning Theories* (pp. 210-218). London: Routledge.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, S. (2002). “Communities of practice and their structural elements” em *Cultivating Communities of Practice-a guide to managing knowledge*. (pp. 23-48). United States of America: Harvard Business School Press.

Wright, S. (2003), *Children meaning Making and the arts*. Australia: Queensland University of Technology.

A Animação de Imagens na Educação Visual: Projeto de Realização de Filmes de Animação com Turmas do 8.º Ano de Escolaridade da Ilha de S. Jorge – Açores

Picture Animation in Visual Art Classes: Making an Animation Movie Project with 8th level Students from S. Jorge Island – Azores

Paulo Oliveira Fernandes
Instituto de Investigação de Arte e Design e Sociedade (i2ads), Núcleo de Educação Artística (Nea) da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP)
Escola Básica e Secundária de Velas
paulopof@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende relatar uma prática pedagógica realizada na disciplina de Educação Visual, que explora as potencialidades da animação de imagens em contexto de sala de aula. O trabalho foi desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Velas, na ilha de S. Jorge, arquipélago dos Açores, em turmas do 8.º ano de escolaridade (3.º ciclo do Ensino Básico), no ano letivo de 2013-2014 e consistiu na realização de três filmes de animação sobre lendas locais.

A prática pedagógica que aqui se expõe foi desenvolvida num contexto formal de aprendizagem, enquadrando-se no potencial educativo da imagem animada, nas metodologias de trabalho por projeto e nas orientações programáticas do currículo da disciplina de Educação Visual.

O projeto denominado "Lendas de S. Jorge" é um trabalho pedagógico, construído por alunos e professor, que parte do imaginário e do património cultural local para a construção das aprendizagens curriculares, através de métodos significantes de aprendizagem.

Palavras-chave: Artes Visuais; Animação; Educação; Projeto; Currículo

ABSTRACT

The present report intends to give an account of a pedagogical practice conducted within Visual Arts, which explores the potential of the animation within the classroom context. The work has been developed at the Escola Básica e Secundária de Velas, S. Jorge island, Azores, during the 2013/2014 school year and it lead to the creation of three animation movies inspired by local legends.

The pedagogical practice currently being mentioned has been developed on a formal learning context and it fits the educational potential of animation, the project-oriented working methodologies and the program guideline of the Visual Arts curriculum.

The Project named "Lendas de S. Jorge" is a pedagogical work, conducted by the teacher and the students, that uses the local imaginary and cultural heritage in order to achieve the curricular learning, by significant learning methods.

Keywords: Visual Arts; Animation; Education; Project; Curriculum

Introdução

Os processos de ensino e de aprendizagem são complexos e desenvolvê-los é um desafio para qualquer professor, sobretudo se aceitar fazê-lo de forma significante e criando nos alunos a motivação para aprender. O desenvolvimento destes processos por práticas de projeto significa a possibilidade de atribuir sentido àquilo que o aluno aprende, porque quando se pensa em termos da sua aplicabilidade no contexto pedagógico, afasta-se a hipótese de uma ação repetitiva ou expositiva. Além disso, se o projeto for coletivo, há a necessidade dos intervenientes colaborarem, comunicarem e negociarem entre si trajetórias e soluções. O professor transforma-se num membro da equipa, aproveitando os espaços de cumplicidade que daí resultam para introduzir e controlar os processos de ensino, participando e integrando-se nos processos de aprendizagem.

Considerando as potencialidades pedagógicas da metodologia por projeto, concebeu-se e implementou-se um projeto de trabalho em animação de imagens. As técnicas processuais em animação de imagens adequam-se à metodologia pretendida e o seu campo de intervenção insere-se no contexto dos objetivos e conteúdos disciplinares em que se pretendeu aplicá-lo, quer seja pelo seu caráter conceptual, técnico ou tecnológico. O projeto aproveita ainda o potencial motivador do fascínio que a imagem animada provoca habitualmente nas crianças e jovens, para construir uma prática pedagógica que utilize estes estímulos e propicie aprendizagens significativas aos alunos, em contextos de trabalho favoráveis.

A animação de imagens é uma linguagem artística que desenvolve a perceção e a criatividade, combina diferentes suportes de representação e expressão, e permite a construção de conhecimentos a partir das interpretações e experiências. Desenvolve igualmente competências como o sentido social e o pensamento crítico.

A exploração das técnicas de animação de imagens, em contexto educativo, permite que o professor renove estratégias de ensino e diversifique experiências de aprendizagem. Até há pouco mais de uma década, realizar um filme de animação em salas de aula era uma tarefa praticamente impossível. Os recursos necessários eram bastante complexos e extremamente dispendiosos, e a sua manipulação quase exclusiva a profissionais da área. Com o aparecimento e massificação dos meios e tecnologia digital essa realidade alterou-se. Atualmente é possível realizar um filme de animação com recurso a um simples computador e uma *webcam*, utilizando *freeware* (*software* gratuito) de animação de imagens. Com o Plano Tecnológico de Educação[1], as escolas portuguesas foram equipadas com computadores, videoprojectores, quadros interativos e acesso à internet de banda larga. Além disso, a utilização destes recursos configuram-se num outro fator de motivação para os alunos, uma vez que os jovens se sentem normalmente confortáveis na sua utilização.

É neste enquadramento que surge o presente artigo, que relata o projeto "Lendas de S. Jorge", inscrito no campo das artes visuais e concebido em contexto formal de aprendizagem, nas aulas de Educação Visual, atendendo às orientações curriculares da disciplina e às metodologias de trabalho por projeto. Foi desenvolvido em três turmas do 8.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica e Secundária de Velas, na ilha de S. Jorge, arquipélago dos Açores, no decorrer do ano letivo de 2013-2014.

Figura 1 – Vinheta de abertura dos filmes

1 Programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas aprovado pelo Governo de Portugal em setembro de 2007.

O artigo inicia com a exposição do fenómeno da imagem animada, a sua história e um olhar sobre algumas das técnicas de animação. Segue-se um enquadramento do conceito de Projeto no campo da Educação e a sua influência nos currículos e na organização do trabalho escolar. No terceiro ponto procura-se definir as finalidades da Educação Visual, enquanto disciplina que trata as artes visuais no currículo escolar, através do seu programa. Por último, caracteriza-se e descreve-se o projeto realizado pelas três turmas, desde da definição dos objetivos, passando pelas etapas desenvolvidas no decorrer das sete sessões de trabalho, até à mistura e montagem final do filme.

Deste modo, este artigo pretende continuar a contribuir para a conceção, observação, classificação e sistematização de experiências concretizadas neste campo de intervenção (Graça, 2008). Não se pretende, todavia, que este relato se constitua como um modelo a seguir. O que se procura é dar a conhecer o trabalho que tem vindo a ser feito neste campo, ao qual se juntam outros já desenvolvidos no passado e em outros contextos (Fernandes & Rodrigues, 2011; Fernandes, Rodrigues & Cruz, 2012).

A Animação de Imagens

Inscrita no campo da expressão artística (Valente, 2001: 11), a animação de imagens é uma linguagem centenária que está na origem de toda a sétima arte.

O fenómeno da imagem em movimento é normalmente explicado pela persistência retiniana das imagens. Nesta explicação, a perceção do movimento é apenas uma ilusão resultante de uma incapacidade da visão em perceber isoladamente as imagens, quando estas surgem encadeadas num período de exposição ao olho, de fração de segundo. A formação da imagem na retina do globo ocular é um processo que demora alguns instantes, pelo que, enquanto uma nova imagem não é formada, a retina conserva a imagem anterior, havendo um momento em que ambas ficam sobrepostas. Isto faz com que o cérebro, ao processar a informação que lhe chega, crie uma ligação entre as diferentes imagens, interpretando-as como um movimento contínuo.

O fenómeno começou a atrair a atenção no século XIX com o aparecimento dos primeiros aparelhos que induziam a ilusão do movimento na visão. Esses aparelhos tornaram-se bastante populares e ficaram conhecidos como brinquedos óticos. Exemplos desses brinquedos óticos são o *Thaumatrope*, o *Flipbook,* o *Phenakistiscope* ou o *Zootrope.* Foi a partir deste último que Émile Reynaud revolucionou o campo da animação, inventando sucessivamente uma série de aparelhos óticos que culminaram no *Praxinoscope* de Projeção. A 28 de outubro de 1892, Reynaud usou--o no museu Grévin em Paris, naquele que é considerado por muitos o primeiro espetáculo de animação. Batizado de "Teatro Ótico", o espetáculo incluiu três filmes: *Pauvre Pierrot*, *Un bon bock*, e *Le Clown et ses chiens*, cada um composto por centenas de imagens individualmente pintadas, com a duração aproximada de 15 minutos e com uma trilha sonora tocada ao vivo em piano.

Com a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumiére, é definitivamente inventado o cinema e os primeiros filmes de animação surgem através da captação de imagens com a câmara, fotograma a fotograma. *Humorous Phases of Funny Faces,* produzido pela *Vitagraph Co. Of América,* em 1906, e *Fantasmagorie* de Emile Cohl, em 1908, são dois dos primeiros filmes de animação conhecidos.

Sendo o filme de animação o resultado da ilusão produzida pelo visionamento de uma série de imagens, que surgem de modo sequencial e a grande velocidade num ecrã, conclui-se que o seu processo de criação é complexo e passa por várias etapas: desde a escrita do argumento ao *storyboard,* passando pela composição cénica e pela planificação de cada cena; a criação e construção de personagens; a captação das imagens tendo em conta o métodos e as "leis" da animação; a mistura, a montagem e o trabalho de computador (Cámara, 2005: 13).

Para a obtenção da animação temos que conceber cada uma das imagens isoladamente, que combinadas em sequência produzem o movimento pretendido. Para cada segundo de filme são necessários 24 fotogramas (imagens), embora possamos reduzir esse número para 12, replicando cada imagem duas vezes. Para a criação

das imagens podemos recorrer a variadíssimas técnicas, desde o desenho sobre qualquer suporte incluindo o digital, ao *stop-motion* com a utilização de marionetas, a massas moldáveis, a recortes, à pixilização, entre muitas outras.

Na animação de desenhos, também conhecida como desenhos animados, o animador (pessoa que desenha as sequências de imagens), para produzir o movimento, realiza cada desenho comparando-o sistematicamente com o anterior, registando apenas nos desenhos seguintes as alterações adequadas ao movimento que se pretende dar. Para isso, o animador pode utilizar uma mesa de transparência (ou mesa de luz) e uma barra de cavilhas, que mantém as folhas de desenho sempre alinhadas.

A animação em suporte digital surge com o avanço tecnológico. Atualmente o mercado cinematográfico tem demonstrado um grande interesse nesta técnica, principalmente com os filmes em 3D.

Na técnica de *stop-motion* as imagens são captadas diretamente pela câmara, modificando-se o objeto a cada fotograma. A animação em *stop-motion* permite o recurso a diversos materiais, tais como massa de modelar (*Claymation*), marionetas, ou a utilização de objetos e atores reais (pixilização). Outra técnica *stop-motion* muito utilizada é a animação de recortes (*Cutout animation*) que utiliza recortes e figuras planas de diversos materiais tais como o papel, tecido ou mesmo fotografias.

Aprender Através de Projetos

No campo da Educação, o conceito de Projeto é entendido como a organização do processo de ensino e de aprendizagem em torno de atividades práticas significantes. A sua origem remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Dewey e Kilpatrick que, baseando-se no construtivismo de Piaget e Vigotsky, constroem uma teoria pedagógica em que o processo de aprendizagem resulta da própria ação do aluno.

Em *The Project Method*, Kilpatrick (2008) defende o Projeto, como um método pedagógico, em alternativa a um ensino transmissivo. Esta conceção relaciona-se com a teoria da experiência defendida por John Dewey, no qual as crianças adquirem o conhecimento resolvendo questões práticas em situações sociais. Para o "Método de Projeto" a essência está no "ato intencional", que conduz o aluno a uma predisposição para agir (motivação). Durante a concretização do projeto o aluno encontra dificuldades, obstáculos, mas a motivação fará com que os contorne e que seja capaz de os superar. Ou seja, para Kilpatrick a motivação assume um papel essencial, porque a aprendizagem que resulta de um ato intencional é mais duradouro do que a de um ato imposto. Também associado a este método, está a importância de uma planificação, com objetivos claros sobre o que se pretende e os prazos em que se quer realizar a atividade. Será importante que esta não seja uma tarefa exclusiva do professor e que permita ao aluno a oportunidade de planificar, dando forma às suas ideias, organizando-as, responsabilizando-o e implicando-o no processo de trabalho.

Durante todo o século XX estas ideias progressistas foram-se mantendo presentes, chegando até aos dias de hoje, convivendo e disputando o espaço pedagógico com outras teorias mais tradicionalistas, defensoras de um ensino mais transmissivo e/ou disciplinar.

Nas últimas décadas, o conceito reapareceu com mais força nas narrativas escolares, tomando as designações de "Pedagogia de Projeto", "Aprendizagem Baseada em Projetos", "Abordagem por Projeto", "Trabalho de Projeto" ou ainda "Projetos de Trabalho". A diferença entre eles está na extensão e intenção que esta metodologia assume no currículo escolar. "Uma pedagogia de projeto faz dele o princípio organizador geral do currículo, enquanto um trabalho de projeto permite a coexistência com outras formas de trabalhar" (Santos, Fonseca & Matos, 2009: 27).

A utilização do conceito de projeto em contexto educativo caracteriza-se essencialmente pela organização do trabalho por etapas ou fases, pelas quais o aluno, sob a orientação/mediação do professor, vai percorrendo até à sua concretização. São vários os esquemas propostos para a sua organização. O programa de Educação Visual sugere a divisão do projeto em seis etapas: Situação;

Problema; Investigação; Projeto; Realização; e Avaliação (DGEBS, 1991b: 14). Nas primeiras duas etapas é exposta a situação e define-se o projeto a concretizar. Nas seguintes os alunos adquirem conhecimentos sobre o assunto para procederem à planificação do trabalho e apresentam propostas. A quinta etapa é dedicada à construção do projeto e na sexta e última etapa faz-se o balanço do resultado obtido. Durante o processo, o aluno vai alargando os seus conhecimentos e adquirindo outros novos, que surgem como uma necessidade, integrados no processo, sem constituírem "matéria de lições" isoladas (*Ibidem*).

O Programa de Educação Visual

As orientações programáticas para a disciplina de Educação Visual, do 3.º ciclo do ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), estão atualmente definidas em quatro documentos.

Os dois primeiros documentos foram aprovados em 1991[2] e resultam da Reforma da Reestruturação Curricular de 1989[3]. No primeiro volume, designado "Organização Curricular e Programas" (DGEBS, 1991a) é feito o enquadramento da disciplina face à reforma curricular. Nele são definidas as Finalidades, os Objetivos Gerais, os Conteúdos e as Áreas de Exploração, sugerindo igualmente Orientações Metodológicas e práticas de Avaliação. No volume 2, "Programa Educação Visual, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem" (DGEBS, 1991b) é apresentado um plano de gestão do programa e da organização do Ensino-Aprendizagem em torno do "método de design", com características voltadas para o trabalho de projeto. Neste segundo volume, os Conteúdos e as Áreas de Exploração são desenvolvidas e apontam-se "Resultados Pretendidos" e "Sugestões Metodológicas" para cada um dos Conteúdos.

Uma década mais tarde, em 2001, o Departamento de Educação Básica publica um Ajustamento ao Programa de Educação Visual (DEB, 2001), no qual se propõe a uma "melhor adequação" ao programa da disciplina. O documento, pela sua apresentação e estrutura simples, não substitui os documentos anteriores, propondo apenas uma sequenciação e hierarquização dos conteúdos. De referir que este documento se justifica sobretudo pela necessidade de adequação da disciplina a uma nova reorganização curricular que ocorreu em 2001[4], que colocava a frequência da Educação Visual no 9.º ano de escolaridade como opcional. Esta reorganização curricular introduziu no Ensino Básico um novo paradigma educacional baseado numa "gestão flexível do currículo"[5], introduzindo no Currículo Nacional, entre outras alterações, o conceito de Competências[6] e as Áreas Curriculares não Disciplinares[7], entre elas a Área de Projeto. Deste modo, apesar de omisso em termos metodológicos, conclui-se que o ajustamento ao programa de Educação Visual, apresentado nesta reorganização curricular, se insere no modelo de organização do trabalho escolar e do processo de Ensino-Aprendizagem em torno do Método de Projeto.

Em 2012, o governo volta a alterar a Matriz Curricular[8]. Com esta alteração a Educação Visual volta a ser obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade e passa a iniciar-se no 5.º ano de escolaridade, com o desmembramento da disciplina de Educação Visual e Tecnológica[9] [10]. Com estas medidas, compreendidas dentro de uma estratégia mais ampla do Ministério da Educação e Ciência para a Educação Básica, são aprovadas novas orientações

2 Programas aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 188, de 17 de agosto.

3 Ver Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto.

4 Ver Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro.

5 O Projeto de "Gestão Flexível do Currículo" (GFC) surge na sequência da reflexão participada dos currículos do ensino básico, entre os anos de 1996 e 1998". Para compreender melhor a filosofia deste paradigma educacional pode-se ler: DEB (2001), Educação, Integração, Cidadania. Lisboa: Ministério da Educação.

6 Ver DEB (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

7 Ver DEB (2001), *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

8 Ver Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

9 A disciplina de Educação Visual e Tecnológica surge na Reforma da Reestruturação Curricular de 1989, para o 2.º ciclo do Ensino Básico, eliminando, na época, as disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais. No seu programa, assume-se como área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica para a formação estética e tecnológica nesse nível de ensino.

10 O autor desenvolveu este tema em: "Educação Visual e Tecnológica: (des) integração curricular" (revisão do texto apresentado no II Encontro Internacional sobre Educação Artística) em AAVV (2013). *II Encontro Internacional sobre Educação Artística* (2EI_EA). Comissão Organizadora do 2EI_EA (org). i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (Editor). Produção: Tiago Pinho [on-line], http://eiea.identidades.eu/sites/default/files/e-Book.pdf.

curriculares com as Metas Curriculares[11], que se assumem como orientações "recomendadas" para a disciplina, devendo ser respeitadas na execução do programa em vigor. Ou seja, as Metas Curriculares não substituem os documentos programáticos anteriores, constituindo-se como mais um documento de orientação programática. Em termos formais, as Metas Curriculares de Educação Visual estruturam-se por ano letivo, hierarquizados por Domínios, Objetivos Gerais e Descritores de Desempenho. A sua organização define-se por uma "estrutura de complexidade programada segundo três eixos de progressão da complexidade: horizontal, vertical e domínio. O eixo horizontal projeta-se ao longo dos anos (do 5.º ao 9.º ano) e evidencia a articulação entre Objetivos Gerais. O eixo vertical projeta-se ao longo de um ano específico e evidencia a articulação entre Domínios. O eixo do Domínio projeta-se verticalmente ao longo dos Objetivos Gerais, em que o último dá relevo a processos cognitivos, que estruturam os Conteúdos do Domínio em questão" (Rodrigues *et al*, 2012). Os Domínios de referência são quatro (Técnica, Representação, Discurso e Projeto), que se repetem em todos os anos de escolaridade à exceção do 5.º ano que só apresenta três. Para cada Domínio são apontados Objetivos Gerais que por sua vez se ramificam em Descritores de Desempenho.

Em termos metodológicos este documento volta a ser omisso. No entanto, a utilização sistemática de expressões como: "desenvolver ações orientadas para experiências que se transformam numa parte ativa do conhecimento prático", e ainda a introdução de um domínio designado de Projeto, continuam a indicar um caminho metodológico que incentiva o professor a desenvolver a sua prática pedagógica em torno de experiências de aprendizagem centradas no aluno e direcionadas para o desenvolvimento de "atos intencionais" patentes no conceito de Projeto.

A par destas orientações curriculares elaboradas a nível nacional, também a Região Autónoma dos Açores elaborou o seu Currículo Regional de Educação Básica (CCCREB, 2011). Com os seus princípios orientadores aprovados em 2010[12] e regulamentado em 2011[13], desenvolve-se o currículo considerando o contexto de açorianidade e de cidadania global, bem como a sua adequação aos contextos locais. O "Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores", de matriz construtivista, apresenta orientações para o desenvolvimento das competências-chave estruturantes para a formação integral e integrada dos alunos, nos diferentes níveis da educação básica. Define também as orientações metodológicas, orientações para a avaliação, orientações para a construção de materiais curriculares e contempla a operacionalização do Currículo, desde a Educação Pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico, em todas as áreas curriculares. Nos documentos regulamentadores deste referencial é sempre reforçada a ideia de um currículo regional como adaptação orgânica do currículo nacional, rejeitando-se a ideia de adição dos dois. É afirmado que o currículo regional respeita o documento nacional, salientando-se que as escolas e os professores não irão trabalhar com dois elencos de competências, apenas com o regional, já que as oito competências definidas contemplam e englobam as orientações nacionais e se situam na linha das recomendações dos órgãos de governo da União Europeia. No entanto, apesar destas afirmações (válidas no momento em que foram produzidas) o documento Nacional a que se referem já não está em vigor no continente[14], ao contrário do "Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores" que continua a vigorar nos mesmos moldes com que foi produzido.

Em suma, o Programa da disciplina de Educação Visual para o 3.º ciclo do Ensino Básico é, como vimos, constituído por quatro documentos programáticos elaborados em épocas e por autores diferentes, projetando natural-

11 Metas Curriculares de Educação Visual aprovadas pelo Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto do Gabinete do Ministro da Educação e Ciência.

12 Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho.

13 Através do Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto, formaliza-se o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*, que estabelece as competências-chave em torno das quais se desenvolve o currículo.

14 Em Portugal continental o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de 2001 (que serve de referente para a criação do Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto, formalizado pelo *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*) foi eliminado pelo Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro, no qual são também anunciadas a constituição das Metas Curriculares.

mente paradigmas educacionais distintos, o que dificulta a ação do professor de Educação Visual na estruturação e construção das suas práticas letivas. Além destes quatro, um professor na Região Autónoma dos Açores, tem que trabalhar igualmente com um Currículo Regional que tem como referência um documento nacional entretanto eliminado.

Em termos práticos, o professor tem que olhar para todas estas orientações e descriminar aquilo que é essencial em cada um dos documentos: as Finalidades; os Objetivos; os Conteúdos; e as Áreas de Exploração.

As Finalidades da Educação Visual são descritas no "Organização Curricular e Programas, volume 1" (DGEBS, 1991a) e pretendem desenvolver: a perceção; a sensibilidade estética; a criatividade; a capacidade de expressão; a capacidade de utilizar os meios de expressão visual; o sentido crítico; a capacidade de comunicação; o sentido social; e a capacidade de intervenção.

Os Objetivos Gerais estão também descritos no "Organização Curricular e Programas, volume 1" (DGEBS, 1991a) referindo-se a cada uma das Finalidades, totalizando vinte e nove. Nas Metas Curriculares (Rodrigues *et al*, 2012), os Objetivos enquadram-se no eixo do Domínio e ramificam-se em Descritores de desempenho. Contabilizam-se quarenta Objetivos Gerais para o 3.º ciclo, sendo catorze deles para o 8.º ano de escolaridade.

Os Conteúdos da disciplina definidos na "Organização Curricular e Programas, volume 1" (DGEBS, 1991a) e desenvolvidos no "Programa Educação Visual Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem Volume 2" (DGEBS, 1991b), são: Comunicação; Dinâmica Movimento; Espaço; Estrutura; Forma; Luz-cor. Com o "Ajustamento do Programa de Educação Visual (DEB, 2001) os conteúdos passam a não incluir "Dinâmica Movimento". Nas Metas Curriculares (Rodrigues *et al*, 2012) são definidos como Conteúdos: Representação de formas geométricas; Desenho expressivo; Sólidos e poliedros; Design; Luz-cor; Expressão e decomposição da forma; Comunicação visual; Arquitetura, Perspetiva; Perceção visual e construção da imagem; Arte e património; e Engenharia.

As Áreas de Exploração definidas nos dois primeiros volumes (DGEBS, 1991a e DGEBS, 1991b) são: Desenho; Pintura; Escultura; Gravura e Impressão; Fotografia e Vídeo; Banda Desenhada. No Ajustamento (DEB, 2001), apesar de não se alterarem, são definidas como essenciais as áreas do Desenho, da Pintura e da Escultura.

Operacionalização

Caracterização e Recursos

O projeto de animação de imagens decorreu durante o 3.º período letivo nas aulas de Educação Visual. Ao todo foram sete sessões de 90 minutos[15] num total de 630 minutos, para cada turma. Participaram 49 alunos distribuídos por três turmas do 8.º ano de escolaridade. A turma A e a turma B eram constituídas por 19 alunos cada e a turma C constituída por 11 alunos. A média de idades situava-se nos 13 anos.

Em termos de espaço foram utilizadas as salas de aula de Educação Visual. A escola tinha sido remodelada recentemente pelo que as salas eram novas, com equipamento novo e muito bem iluminadas por luz natural, com uma janela lateral em toda a extensão de uma das paredes.

Como recursos de trabalho foram utilizados: computadores de secretária, com acesso à *internet*, ligados a videoprojetores e a um sistema de som, em cada uma das salas de aula; um computador portátil e uma *webcam* que se transportavam de sala em sala; um scanner numa das salas; *freeware* de animação, de edição de imagens, de vídeo e de áudio, instalados nos computadores.

Planificação

As planificações dos trabalhos foram elaboradas tendo em conta o Plano Curricular de cada turma (PCT)[16], com

15 Carga horária semanal atribuída à disciplina de Educação Visual no 3.º ciclo do Ensino Básico.

16 O Plano Curricular de Turma, também designado Projeto Curricular de Turma, tem como objetivo a adequação do Currículo Nacional e de Plano Curricular da Escola ao contexto de cada turma. Nele operacionalizam-se as estratégias educativas mais adequadas às características de cada turma, de modo a dar resposta às especificidades dos alunos de determinada turma.

os respetivos objetivos, estratégias, atividades e recursos. As planificações do projeto foram apresentadas nas reuniões dos Conselhos de Turma[17], das três turmas, que aprovaram a sua implementação, articulando-o nas diferentes disciplinas.

Na turma C, 5 dos alunos usufruíam de um Percurso Curricular Adaptado (PCA)[18]. Esses alunos tinham um currículo diferente dos restantes alunos, o que implicou a elaboração de mais uma planificação adaptada ao currículo destes 5 alunos.

Objetivos

Os objetivos do projeto focalizaram-se nas "Finalidades" da Educação Visual, contemplando necessariamente os seus "Objetivos Gerais" e os transversais ao Ensino Básico, os "Conteúdos" e as "Áreas de Exploração" definidos no Programa da disciplina e nas Metas Curriculares. A configuração de um trabalho escolar em animação de imagens, apresentado sobre a forma de Projeto, constitui-se pela sua abrangência temática, comunicacional, expressiva e técnica, como um meio privilegiado para o fazer.

A criação de imagens individuais para as sequências de animação permite aos alunos adquirir a capacidade de avaliar as qualidades formais e expressivas dos elementos visuais, consciencializando-se sobre o seu valor estético e desenvolvendo a perceção e sensibilidade estética. A capacidade de representação do real e/ou do imaginário desenvolve-se através da criação de personagens e de cenários para as histórias. A necessidade de antecipar o movimento e o ritmo que se quer dar à animação, obriga a que os alunos façam interagir as imagens dentro de determinados campos visuais. A concretização da ideia e a capacidade de a exprimir pela interação intencional dos diferentes elementos visuais, através da manipulação de materiais e técnicas, conduz, de um modo natural, ao desenvolvimento da criatividade. Em termos transversais desenvolve-se o sentido crítico e social, assim como a capacidade de comunicação e de intervenção, perante a necessidade de trabalhar em grupo num processo negocial e cooperativo, em que se tem de emitir opiniões e discutir posições, de forma responsável, sobre as opções a tomar. Em termos temáticos, a abordagem às lendas da região dirigiu as atenções para o conhecimento, valorização e defesa das tradições, cultura e património material e imaterial local.

Os processos da animação de imagens permitem aos alunos desenvolver conceitos sobre: a Comunicação, na utilização dos elementos e códigos visuais; a Dinâmica e Movimento, pela conceção, representação e dinâmica do movimento da animação; Espaço, seja na sua representação, seja na relação dos elementos em determinado espaço; Forma, na sua perceção e na sua representação; Estrutura, para a representação das formas; Luz-Cor, na aplicação da cor e luminosidade nas formas e nos espaços. Dos conteúdos definidos pelas Metas Curriculares utilizaram-se também conceitos sobre: desenho expressivo; comunicação visual e construção da imagem; e património.

As "Áreas de Exploração" definidas globalmente, não foram todas utilizadas em cada uma das turmas, havendo uma adequação às opções técnicas que cada uma fez para a sua animação. Inicialmente definiu-se o Desenho, a Pintura, a Escultura e a Fotografia e Vídeo. Com a implementação do trabalho, apesar de a turma B ter equacionado inicialmente trabalhar com plasticina, a opção pelo desenho em papel acabou por eliminar a Escultura como "Área de Exploração" do projeto. Em determinado momento ponderou-se também a inclusão da Banda Desenhada, dada a sua proximidade com o *storyboard*. No entanto, tratando-se de linguagens e abordagens diferentes, em que a semelhança está apenas no aspeto visual, optou-se por não a incluir.

Para a formulação dos Objetivos Gerais do projeto, teve-se ainda como referência as Metas Curriculares (Ro-

17 O Conselho de Turma é constituído pelo grupo de professores das disciplinas que constituem a matriz curricular da turma. O Conselho de Turma reúne periodicamente para elaborar a planificação do trabalho da turma, articulando-o nas diferentes disciplinas, e para a avaliação dos alunos.

18 O Percurso Curricular Adaptado, legislado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A de 7 de abril de 2006, pela Assembleia Legislativa Regional dos Açores, visa responder às dificuldades na aprendizagem, caracterizadas como constrangimentos ao processo de ensino e aprendizagem, de caráter temporário, que podem ser sanados através de adequadas medidas de apoio educativo. Para aprofundar este assunto pode-se ler: Luz, P. (Org.) (2008). *Roteiro para a Educação Especial e Apoio Educativo*. SREC/DREA.

drigues *et al*, 2012) definidas para o 8.º ano de escolaridade, nomeadamente:

– Reconhecer a importância da luz-cor e sua influência na perceção visual dos Espaços e das formas;

– Conhecer elementos de expressão e de composição da forma, reconhecendo e representando os princípios formais de profundidade;

– Relacionar elementos de organização e de suporte da forma, distinguindo e caracterizando a expressão do movimento;

– Dominar tipologias de representação desenvolvendo ações orientadas para a representação da forma e dos espaços, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano;

– Aplicar e explorar elementos da comunicação visual em particular na decomposição de um argumento (elementos; espaços; *storyboard*; etc.);

– Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual, desenvolvendo capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

– Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto, desenvolvendo ações orientadas para a análise e interpretação, que determinam objetivos e permitem relacionar diferentes perspetivas que acrescentam profundidade ao tema, e a identificação, no âmbito do projeto, perspetivas e critérios que influenciam o problema em análise.

Desenvolvimento

As três turmas realizaram os seus filmes de animação em simultâneo, no horário destinado à disciplina de Educação Visual. No início do processo, as etapas de desenvolvimento foram coincidindo entre elas, começando-se a diferenciar a partir do *Storyboard*, devido às características próprias de cada técnica de animação, que implicavam uma organização e estratégias de trabalho específicas.

Na primeira sessão de trabalho foi feita a apresentação sumária do projeto e manifestada a intenção de realizar um filme de animação em cada uma das turmas, com o mesmo tema. Como aproximação à linguagem do cinema de animação foi exibido, na sala de aula, o filme "Animando"(1983) de Marcos Magalhães. Neste filme é percetível o modo de animação de imagens e suas técnicas, constituindo-se como o ponto de partida para uma conversa com os alunos sobre o processo de animação. Para compreender o princípio da imagem animada, os alunos exploraram alguns brinquedos óticos como o *Thaumatrope* e o *Zootrope*. Construíram também um Folioscópio de 2 imagens e uma trilha de 12 imagens para *Zootrope*.

Na segunda sessão, cada uma das turmas escolheu a história para o argumento do filme, dentro do tema "Lendas de S. Jorge". Após alguma pesquisa orientada na biblioteca, a turma A escolheu a "Lenda da Fajã de S. João" e a turma C, em que a maioria dos alunos eram oriundos da freguesia da Urzelina, decidiu-se pela "Lenda da Urzelina". Ambas as lendas foram retiradas de *Açores: Lendas e outras histórias* de Ângela Furtado-Brum (1999)[19]. A turma B decidiu fazer uma adaptação livre da lenda de S. Jorge e o Dragão. Nesta sessão foi também definida a técnica de animação que cada turma iria trabalhar. Sugeriram-se algumas técnicas e apresentaram-se as suas características tendo a turma A escolhido a animação de recortes. A turma B dividiu-se inicialmente entre o *claymation* (animação em plasticina) e o desenho, tendo no final escolhido a técnica de desenho tradicional em papel. A turma C decidiu pelo desenho a giz no quadro. Definiu-se também que a duração de cada filme seria de aproximadamente 5 minutos.

Na terceira sessão de trabalho iniciaram-se os estudos gráficos das personagens, dos cenários e o esboço do *storyboard*. É nesta fase que se começa a definir o aspeto visual do filme. Após uma leitura do texto fez-se um levantamento das personagens e dos cenários necessários para a narrativa. Cada aluno escolheu um desses elementos para representar e desenvolveram-se alguns estudos gráficos. Depois de terminados, afixaram-se num local vi-

19 Furtado-Brum, Ângela (1999). *Açores: Lendas e outras histórias*. Ponta Delgada: Ribeiro & Caravana editores.

sível da sala, de modo construir em cada um dos alunos uma referência comum para o aspeto final das personagens e dos cenários. Com o aspeto visual das personagens e cenários definidos, avançou-se para a construção do *storyboard*, que assume um papel indispensável na planificação do todo o trabalho de animação, determinando as cenas e as sequências da ação necessárias. É aqui que a organização e desenrolar do projeto começa a diferenciar-se entre as três turmas.

Turma A — "A Lenda da Fajã de S. João"

Na turma A os alunos dividiram-se em pequenos grupos de trabalho e repartiu-se o argumento. Cada um dos grupos encarregou-se de uma parte do argumento ficando responsável daí para a frente pelo *storyboard*, pela conceção das personagens e dos cenários, pela captação das imagens e pela montagem dessa parte. Apesar desta divisão, o trabalho implicou sempre a colaboração entre os grupos e a noção de coletivo. As partes teriam que ser pensadas como um todo, com constantes cruzamentos de informação e troca de ideias. A definição prévia das personagens e dos cenários ajudou à uniformização do *storyboard* feito a várias mãos, que depois de concluídas as partes foi unido e afixado perto dos estudos gráficos dos personagens e dos cenários, num local visível da sala de aula.

Na sessão seguinte iniciou-se a construção dos elementos visuais do filme. A técnica de recortes animados, escolhida por esta turma, foi desenvolvida apenas com recortes em cartolina. Os alunos construíram os cenários e as personagens tendo como referência os estudos gráficos realizados na sessão anterior. O desenho foi a base dos recortes. Traçado na cartolina da cor desejada, era em seguida recortada até se obter a figura pretendida. Por vezes, quando não havia a necessidade de movimentar determinadas partes da figura, estas podiam ser coladas para que a figura ficasse mais fácil de manusear durante as captações de câmara. No imenso trabalho de construção das diversas figuras e cenários da animação, os grupos de trabalho tiveram em conta o facto de estas poderem ser utilizadas várias vezes, nas diferentes partes do filme. Por isso, só havia a necessidade de os construir uma vez, por um dos grupos. Por exemplo, as personagens principais que surgem em todos os momentos da narrativa foram construídas por um dos grupos e depois utilizada por todos os outros. Também alguns dos cenários puderam ser utilizados por mais do que um grupo.

Na quinta sessão de trabalho foram feitas as captações de partes do filme. A ordem de captação obedeceu àquela que melhor rentabilizava o tempo e não à ordem em que surgem na história. Deste modo, sempre que um cenário fosse montado, captavam-se todas as imagens relativas a esse cenário. Uma das alunas ficou encarregada de assinalar no *storyboard* as cenas já captadas e a planificação das próximas captações. Para a captação das imagens foi usado uma *webcam* ligada a um computador portátil e um *software* de animação *freeware*. A sua utilização foi bastante intuitiva e os alunos facilmente aprenderam a manusear o *software*. O cenário foi colocado sobre uma mesa, na horizontal, e a *webcam*, apoiada por uma estrutura improvisada, apontada verticalmente para o cenário. Um dos alunos tratava da animação, movendo a figura em suaves movimentos, seguindo a ordem do colega que se sentava em frente ao portátil e se encarregava de clicar no botão específico do *software* de animação para a captura de cada uma das imagens. No total foram captadas cerca de 1000 imagens. A animação de recortes, pelas suas características comparativamente a outras técnicas, é bastante adequada para ser trabalhada com jovens. Os elementos visuais estão definidos, pelo que as formas não se alteram, havendo apenas pequenos deslocamentos entre a captação de cada imagem. Isso permitiu, por exemplo, a captação de mais imagens, se compararmos com o número de imagens captadas pelas outras duas turmas.

O trabalho de captação de imagens foi sendo desenvolvido de forma intercalada e enquanto um dos grupos captava imagens outros iam desenvolvendo outras tarefas. Quando um grupo terminava a sua parte, avançava outro para a captação de mais imagens relativas a outra par-

Figuras 2, 3 e 4 – Lenda da Fajã de S. João

te do argumento. Por sua vez, o grupo que terminava as captações, transferia as imagens do computador portátil para o outro computador e iniciava a montagem da sua cena, utilizando um *software* de edição de vídeo, também *freeware*. Este trabalho de captação e montagem das cenas por grupos continuou com esta dinâmica durante a sexta sessão.

Na sétima e última sessão, após todas as sequências animadas estarem terminadas, iniciou-se a mistura e montagem final do filme. No editor de vídeo, juntaram-se todas as sequências animadas, alinhadas e na ordem correta da narrativa. O trabalho passou então a ser participado em conjunto pela turma, com o ambiente de trabalho do computador a ser projetado para todos. Foram feitas várias pré-visualizações, com os alunos a darem várias sugestões até se combinar os tempos mais adequados à compreensão da história. Como opção estética optou-se por colocar a imagem a "preto e branco", simulando o cinema mudo. Deste modo, houve a necessidade de se fazer uma narração escrita, através de quadros de texto que aparecessem entre as cenas, complementando a ação. Esta opção permitiu também estender o filme para os 5 minutos pretendidos. Para o áudio decidiu-se incluir uma música em piano, escolhida e recolhida pelos alunos, a partir de um repositório da internet, de licença *Creative Commons*. O aspeto da imagem também teria que ser alterado para "preto e branco", uma vez que as imagens foram captadas com cor. Para isso introduziu-se um filtro de imagem a simular os filmes antigos. Concluiu-se a montagem do filme com a introdução do genérico inicial e dos créditos finais.

Turma B – "A Lenda de S. Jorge e o Dragão"

Na turma B o *storyboard* foi inicialmente realizado individualmente por cada um dos 19 alunos da turma. Depois de terminado cada um apresentou-o aos seus colegas, identificando os diferentes momentos da história e como a imaginou. Dos 19 storyboards construídos e apresentados da mesma história, foram-se escolhendo excertos,

daqueles que se achavam entre todos estar melhor conseguidos, construindo o *storyboard* final a partir da soma de diferentes parcelas. A versão final foi então afixada junto dos estudos gráficos das personagens e dos cenários.

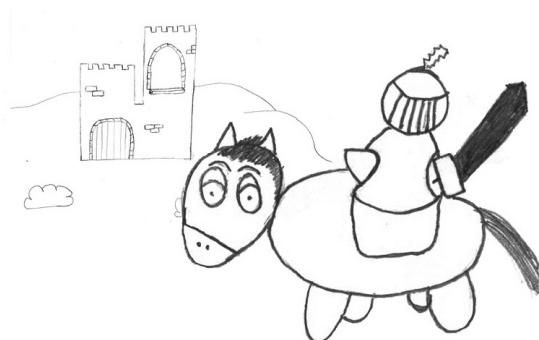
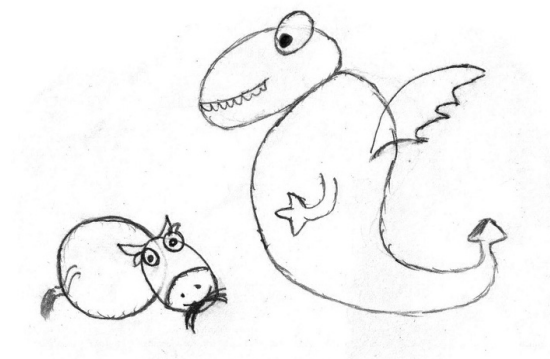
Na quarta sessão de trabalho iniciou-se o planeamento e distribuição do trabalho pelos elementos da turma. A realização de um filme de animação de 5 minutos prevê a conceção de 3600 imagens. Ou seja, cada aluno teria que realizar 189 desenhos. Naturalmente essa tarefa era impossível perante jovens desta faixa etária e em tão pouco tempo, pelo que se tornava necessário reduzir o número de desenhos. Estabeleceu-se então que cada aluno criaria ciclos de animação de 12 imagens cada, de modo a que durante a edição e montagem as sequências animadas se pudessem prolongar. Para simplificar o processo de animação optou-se por animar as personagens em fundo branco, sem os cenários, sobrepondo-os posteriormente na edição de vídeo. Durante três sessões foram criados cerca de 200 desenhos a lápis sobre papel. Por opção estética (mas também de tempo) as formas foram apenas definidas pela sua linha de contorno, sem cor. Na animação com a técnica de desenho, cada desenho tem que ser sistematicamente comparado com o anterior e com o próximo para que fique registado apenas as alterações necessárias e adequadas ao movimento que se quer dar. Na ausência de mesas de luz (utilizadas na animação profissional) os alunos utilizaram o vidro da extensa janela da sala de aula.

Para a edição em vídeo os desenhos teriam que estar em formato digital, pelo que se procedeu à sua digitalização. Depois de terminados os desenhos, cada aluno digitalizou os seus, utilizando um *scanner* convencional, instalado no computador da sala de aula. Após a digitalização das imagens, foi necessário redimensioná-las para ficarem todas com as mesmas dimensões e transformar o fundo branco das personagens em fundo transparente de modo a poderem sobrepor-se sobre os cenários sem os encobrir. Para redimensionar e recortar as imagens em fundo transparente utilizamos um software de edição de imagem *freeware*, com opção de gravação em formato *Portable Network Graphics* (png). Na sobreposição e mistura das sequências de animação e montagem final do filme foi utilizado um editor de vídeo *freeware*. Cada aluno ficou encarregue da sua sequência, podendo por vezes agruparem-se dois a dois quando as montagens implicassem sobreposição de sequências.

Como o filme teria uma narração, foi necessário proceder-se à captação sonora. Para isso utilizamos um *smartphone* e uma aplicação de gravação áudio já instalada. A captação da voz foi feita dentro de um espaço silencioso. Para que a narração fosse fluente e expressiva efetuaram-se previamente alguns ensaios. Relativamente aos efeitos sonoros, os alunos pesquisaram e recolheram os sons de um repositório da internet, de licença *Creative Commons*, a partir de uma lista definida antecipadamente.

Na sétima e última sessão de trabalho realizou-se a mistura e montagem final do filme, num processo de trabalho conjunto, idêntico ao já descrito para a turma A. O ambiente de trabalho do computador foi projetado para todos os alunos visualizarem e acompanharem. No editor de vídeo alinharam-se as sequências animadas de acordo com a ordem da narrativa, adicionou-se a narração, sincronizaram-se os efeitos sonoros e o filme foi pré-visualizado várias vezes até se encontrarem as soluções mais adequadas.

Para além do filme, a turma B teve também a ideia de criar uma vinheta de abertura com o título "Lendas de S. Jorge", transversal a todo o projeto, que seria depois usado nos três filmes.

Figuras 5 e 6 – Lenda de S. Jorge e o Dragão

Turma C – "A Lenda da Urzelina"

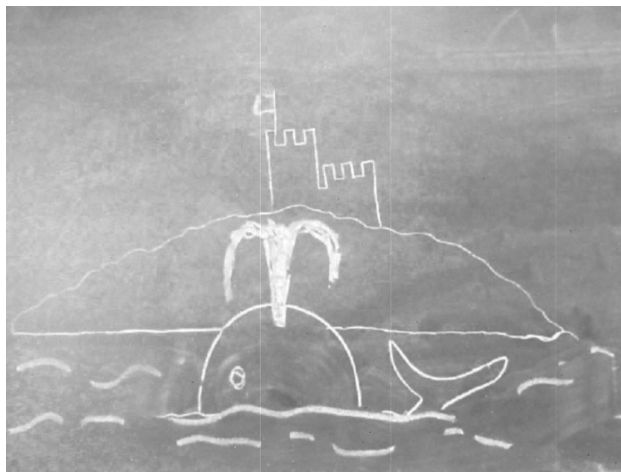
Na turma C o *storyboard* foi desenhado coletivamente a giz no quadro da sala, antecipando a técnica escolhida para esta animação. A história, depois de lida e analisada em conjunto, foi dividida em 11 cenas, para acompanhar o número de alunos da turma, tentando assim simplificar a divisão do trabalho. No entanto, dada a complexidade e duração de algumas dessas cenas, esta divisão automática deixou de ser funcional. Algumas cenas necessitavam de mais do que uma sequência de animação, pelo que seriam necessárias 23 sequências. Mas como algumas delas podiam ser repetidas em diferentes partes do filme, planearam-se 19 sequências diferentes, sendo 2 delas apenas de movimento de câmara no mesmo desenho (efeito que se conseguia na edição de vídeo). Depois de concluído, o *storyboard* foi fotografado, impresso em folhas A4 e distribuído pelos alunos na aula seguinte.

As três sessões de trabalho que se seguiram foram dedicadas ao desenho, à captação das imagens e à montagem das sequências de animação. Para a captação das imagens eram necessárias equipas de dois alunos, um para desenhar e o outro para capturar. Na captação foi usada uma *webcam* ligada a um computador portátil e um *software* de animação *freeware* instalado. A *webcam*, apontada para o quadro da sala, foi colocada sobre uma estrutura improvisada. Num outro ponto da sala um segundo computador, com um programa de edição de vídeo também *freeware* instalado, era usado na montagem das sequências animadas, feita pela mesma equipa que as captou.

À semelhança dos outros dois projetos, este filme teria aproximadamente 5 minutos, o que implicaria a existência de 3600 desenhos. Usando a mesma estratégia que a turma A, optou-se por narrar a ação através de legendas escritas que iam surgindo intercaladamente entre a animação. Essas legendas ocupariam uma parte substancial da história, diminuindo o tempo real da animação e por consequência o número de desenhos. Outra forma de reduzir o número de desenhos foi a criação de ciclos de animação que pudessem ser repetidos para prolongar a sequência, como se fez no filme da turma B. Para rentabilizar o pouco tempo disponível, era também necessário reduzir os movimentos para o essencial, sem animações de fundo ou paralelas e animando uma figura de cada vez.

Para acentuar a técnica de desenho, estabeleceu-se que na primeira sequência animada o desenho surgia no quadro vazio ao som de um lápis a riscar. Surge assim o desenho da enorme cordilheira no meio do mar, com o seu castelo a erguer-se ao cimo. Terminado o desenho, inicia a ação com o hastear da bandeira, a ondulação do mar e o surgir da baleia no oceano, situando-nos fisicamente na ilha de S. Jorge.

A mistura e montagem final foi realizada na sétima e última sessão de trabalho, num processo de trabalho coletivo semelhante ao utilizado nas turmas A e B. As sequências de animação foram alinhadas e dispostas na ordem correta da história e os efeitos sonoros sincronizados. Para os efeitos sonoros e música, os alunos, pesquisaram e recolheram de um repositório da internet, de licença *Creative Commons*. A narração da história, tendo em conta a época em que se passa, é feita com legendas de *lettering* medieval sobre uma folha de pergaminho. Também a música acompanhou a sonoridade característica da época medieval. Para conservar o traço branco do giz sobre fundo escuro do quadro, optou-se por conservar a cor nas imagens, usando-se apenas um filtro de vídeo de tonalidade quente, simulando um aspeto de filme envelhe-

Figuras 7, 8 e 9 – Lenda da Urzelina

cido e gasto. À medida que se iam introduzindo estes elementos, o filme ia sendo sucessivamente pré-visualizado procurando-se encontrar o resultado mais unânime entre todos até ao resultado final.

Considerações Finais

O projeto aqui relatado tenciona contribuir para a reflexão partilhada sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto formal de aprendizagem, em particular aquelas que utilizam processos da imagem animada. Expondo o processo de trabalho através da escrita, está-se simultaneamente a valorizar a dimensão reflexiva individual do professor, como forma de desenvolver a consciencialização da ação, transformam-se em investigador de si próprio. Ao refletir sobre a prática infere-se sobre os métodos didáticos adotados e sua eficácia no que concerne objetivos traçados.

O trabalho foi desenvolvido dentro do campo das artes visuais, na disciplina de Educação Visual. Como metodologia foram utilizados processos centrados na ação do aluno e na sua experimentação, através de um "aprender fazendo" sustentado pelas metodologias do trabalho de projeto. Os conteúdos da disciplina de Educação Visual, definidos pelo seu programa foram, deste modo, abordados em contexto e de acordo com a necessidade do aluno para resolver determinada etapa do projeto. Dessa intencionalidade resultou a motivação e o interesse pela matéria.

Sendo os objetivos do projeto definidos pelo programa da disciplina de Educação Visual, procedeu-se ao conhecimento programa. Nesse estudo, descrito no ponto 4 deste artigo, verificou-se uma enorme complexidade e confusão na definição dessas orientações, que estão distribuídas por quatro documentos a nível nacional e mais um a nível regional. A existência desses cinco documentos descontinuados, com indicações por vezes repetidas em terminologias diferentes e outras vezes contraditórias, traduziu-se numa dificuldade em definir de forma clara e simples os objetivos e conteúdos do projeto. Sendo o pro-

grama da disciplina o instrumento orientador das práticas pedagógicas de milhares de professores de Educação Visual é urgente uma clarificação desta situação. Não se querendo neste texto aprofundar este assunto, considera-se necessário a existência de reflexões mais amplas, que promovam a atualização do programa da disciplina de Educação Visual.

Relativamente ao trabalho desenvolvido pelos alunos, constatou-se uma envolvência efetiva sobre o projeto. Todos colaboraram ativamente e de uma forma muito autónoma na sua realização. Notou-se ainda a facilidade no manuseamento das tecnologias digitais, bem como a fácil assimilação das técnicas de animação. A supervisão do trabalho de animação foi a partir de determinada altura assumida por eles próprios, coordenando o processo da captação de imagens e a montagem das cenas entre eles, quase sem a intervenção do professor.

No que concerne aos conteúdos disciplinares abordados, salienta-se a capacidade dos alunos para mobilizarem os conhecimentos e conceitos adquiridos: na utilização dos elementos e códigos visuais; na conceção, representação e dinâmica do movimento da animação; na representação e na relação dos elementos no espaço; na perceção e na representação das formas; na aplicação dos conceitos da luminosidade e tonalidade nas formas e nos espaços; na utilização do desenho expressivo; e na valorização do património cultural da região.

Concluído o trabalho, o resultado final ultrapassou os muros da escola. Tornou-se notícia nos meios de informação local e regional, na imprensa escrita, radiofónica e *online*; foi exibido nas sessões para escolas do CINANIMA – Festival Internacional de Animação de Espinho; na IV edição do CineEscolas – Mostra de Cinema de Animação na região dos Açores; na mostra de cinema infanto-juvenil para escolas que ensinem o português nas comunidades dos Estados Unidos e Canadá; foram incluídos nos programas CINANIMA JUNIOR iniciativa do Serviço Educativo do CINANIMA; e foi também exibido simbolicamente na inauguração do auditório da Escola Básica e Secundária de Velas. Os filmes estão agora disponíveis *online* nos seguintes endereços:

Lenda de S. Jorge e o Dragão:
https://www.youtube.com/watch?v=kRIOAVfsRIO

Lenda da Fajã de S. João:
https://www.youtube.com/watch?v=cnpmU1qOb28

Lenda da Urzelina:
https://www.youtube.com/watch?v=JuAENIwTbNc

Referências Bibliográficas

Cámara, Sergi (2005). *O Desenho Animado*. Lisboa: Editorial Estampa.

CCCREB (2011). *Currículo Regional de Educação Básica – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. SERF/DREF.

DGEBS (1991a). *Organização Curricular e Programas*. Vol. I. Lisboa: Ministério da Educação.

DGEBS (1991b). *Programa de Educação Visual: Plano de organização do Ensino Aprendizagem*. Vol. II. Lisboa: Ministério da Educação

DEB (2001). *Programa de Educação Visual – Ajustamento*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, P. O., Rodrigues, J. A. (2011). "O cinema de Animação na Sala de Aula" em *Invisibilidades – Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 1, 104-113.

Fernandes, P. O., Rodrigues, J. A. & Cruz, I. (2012). "Animated films in the classroom using digital tools. Three pedagogical projects" em *CONFIA – International Conference on Ilustration & Animation*. Ofir. Portugal. November 2012. IPCA – Polytechnic Institute of Cavado and Ave, 281-293.

Graça, M. Estela (2008). "Imagens animadas realizadas por crianças na sala de aula: motivação, literacia e criatividade" em *Convergências de Investigação e Ensino das Artes*, 2.

Kilpatrick, W. (2008). *O Método de Projeto*. Viseu: Edições Pedago.

Rodrigues, A. C. (Coord), Cunha, F. & Félix, V. (2012). *Metas Curriculares Ensino Básico – Educação Visual 2.º e 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Santos, M., Fonseca, T. & Matos, F. (2009). "Que se ganha com o trabalho de projeto?" em Revista Noesis, 76, DGiDC, ME, 26-29.

Valente, A. C. (2001). *Cinema sem atores: novas tecnologias da animação centenária*. Avança: Edições Cine-Clube de Avança.

“Música no P.E.”: Projeto de Expressões Artísticas no Pré-Escolar. Um Contributo para a Valorização das Artes no Pré-Escolar no Concelho de Santana

Projetos

“*Música no P.E.*”: Design Artistic Expressions in Preschool. A Contribution to the Appreciation of the Arts in Pre-School in the Municipality of Santana

Elsa Cristina Piscarreta Cabrita
Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia
elsacabrita@portugalmail.com

RESUMO

O texto que o leitor tem em mãos sintetiza o projeto educativo e sociocultural “*Música no PÉ.*” desenvolvido com crianças do ensino pré-escolar, com o objetivo de trabalhar numa perspetiva holística e de uma forma cumulativa as competências educativas e socioculturais desenvolvidas, sobretudo ao nível das áreas artísticas no registo da educação formal, mas também no meio social concelhio.

Palavras-chave: Educação Artística; Educação Pré-escolar; Competências Educativas; Competências Socioculturais

ABSTRACT

The text that the reader has at hand summarizes the educational and socio-cultural project “*Música no PÉ.*» developed with children of pre-school education, with the goal of working in a holistic perspective and in a cumulative way educational and socio-cultural skills developed mainly at the level of artistic fields in the register of formal education, but also in the municipal social environment.

Keywords: Art Education; Preschool Education; Educational Skills; Socio-Cultural Skills

Introdução

> "Every child is an artist. The problem is how to remain an artist once he grows up." (Pablo Picasso, citado em North e Hargreaves, 2008)

Em linha de pensamento com vários pedagogos e teóricos da pedagogia musical, a estruturação de uma literacia musical nos primeiros anos de vida é fulcral (Willems, 1970; Gordon, 2000; Ferrão e Rodrigues, 2008; Pocinho, 1999). Naturalmente, que se existir uma estimulação sensorial desde o berço, maior será a curiosidade pela aprendizagem artística. Ana Maria Ferrão e Paulo Rodrigues afirmam que um ambiente e estimulação musical adequados e uma promoção musical consciente e regular baseada em fatores de ludicidade e componentes globais de desenvolvimento humano, tornam-se importantes para a criança vivenciar elementos ao nível das caraterísticas sonoras: o ritmo, o timbre, a altura, e tomar mais consciência do seu corpo e do meio que o rodeia (2008: 58).

Os pressupostos anteriores, também se aplicam à expressão dramática e numa maior consciência da criança do seu próprio corpo e de si mesmo. Joel Maireau afirma na nota introdutória que assina no livro de Dóminique Mégrier, que através do jogo teatralizado a criança obtém o reconhecimento de si, o hábito de familiarizar-se com o outro e confiança em si, porque descobre como valorizar--se. Maireau questiona ainda, se evoluir no espaço, saber escutar, construir a linguagem, viver práticas sociais e criar no imaginário não serão essas as primeiras aprendizagens do pré-escolar (2005: 7).

Justifica-se assim a existência de projetos interdisciplinares que contribuem para uma maior estimulação e desenvolvimento holístico da criança do ponto de vista musical e dramático.

Projeto de Expressões Artísticas no Pré – Escolar "Música no P.E."

Enquadramento Teórico

As áreas artísticas foram implementadas no ensino pré-escolar de forma gradual através da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico com pré-escolar da Região Autónoma da Madeira, desde o ano letivo 2004/2005. Deste modo, tomou-se com a adequação progressiva da experiência artística, maior consciência da importância do ensino das artes nestas faixas etárias, através da adesão dos alunos às atividades realizadas, bem como, a rapidez e o interesse manifestado em relação à exploração dos sons e do corpo.

Na busca de respostas a questões como, saber o porquê e de que forma é que os alunos aderiam às atividades lecionadas e saber quais as aprendizagens socioculturais daí consequentes por toda a comunidade escolar, o professor de apoio às áreas artísticas (professor de Educação Musical) em colaboração com a equipa de educadoras de infância da Escola Básica com Pré-Escolar de Santana explorou a oportunidade de criar o projeto "*Música no P.E.*".

O projeto tem como objetivos observar as seguintes competências: a motivação, cooperação/ inclusão, autonomia e a evolução psicomotora e cognitiva artística dos discentes ao longo do ano letivo através das atividades praticadas em contexto de sala de aula ou fora dela.

O "*Música no P.E.*" está fundamentado em domínios da filosofia e psicologia musical, áreas estudadas por vários teóricos. Desde o desenho até a sua concretização procuramos que o projeto estivesse ainda em articulação com as orientações e princípios assinalados no Currículo Nacional do Ensino Básico.

As expressões artísticas estão organizadas com os quatro domínios em que assentam as competências essenciais definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*: apropriação das linguagens elementares, desenvolvimen-

to da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto. Estes domínios cruzam-se de forma complementar e mais específica em três subdomínios: experimentação e criação, fruição e análise, e pesquisa (ME/DGIDC, 2012: 1).

Para José Carlos Godinho que segue de perto as bases da teoria em espiral de Swanwick, "[...] a experimentação destes papéis distintos de executante, apreciador e criador permitirão um desenvolvimento dos significados e competências musicais pelas crianças" que futuramente se poderão refletir no desenvolvimento crítico musical (e dramático) e consequentemente numa maior consciência artística (2010: 11).

Todos estes domínios, subdomínios e pensamentos acabam por constituir os pressupostos para os objetivos gerais do projeto "*Música no P.E.*" que, baseando-se nas orientações programáticas para o pré-escolar definidas pela DSEAM, incidem no desenvolvimento da acuidade, do pensamento e criatividade musical, no espírito crítico musical e dramático, e na promoção de outro tipo de competências transversais às outras áreas de conhecimento. Coloca-se a seguir seguinte questão: de que forma são então desenvolvidos os conteúdos?

Segundo Jerome Bruner, autor da teoria em espiral em que se baseia o Currículo Nacional do Ensino Básico, um determinado conteúdo deverá ser, primeiramente, abordado de uma forma intuitiva que se adapte ao desenvolvimento da criança, e depois, é que se manifesta mais tarde de uma forma mais formal e, rigorosamente, mais estruturada. Este tipo de currículo cumulativo conduz a um tipo de pensamento melhor, mais precoce e mais profundo para um estádio seguinte, quando a criança se depara com o desafio de novos problemas nesse domínio (1996: 161).

O "*Música no P.E.*" é um projeto de expressões artísticas no pré-escolar que tendo em conta uma aprendizagem mais intuitiva que se processa de forma cumulativa e progressiva ajuda a promover uma maior valorização e consciencialização das artes nas crianças, futuros adultos.

Tomando-se mais consciência acerca da importância das artes desde tenra idade, importa questionar sobre a efetivação do projeto de expressões artísticas no pré-escolar "*Música no P.E.*" é de facto relevante? De que forma? Que implicação poderá vir a ter no jovem adulto não só de uma perspetiva global mas, sobretudo, ao nível da adequação de uma consciência crítica relevante no que diz respeito às artes?

Descrição do Projeto

O projeto de expressões artísticas no pré-escolar foi impulsionado pela professora de apoio às áreas artísticas, com o apoio das educadoras de infância da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar de Santana, com a primeira edição no ano letivo 2008/2009. Este projeto artístico foi idealizado com o intuito de proporcionar à comunidade escolar do concelho de Santana, uma troca de experiências e vivências artísticas ao nível do pré-escolar visando, sobretudo, o desenvolvimento holístico e integral dos educandos.

O projeto artístico é desenvolvido ao longo do ano letivo através das atividades realizadas em contexto de sala de aula e/ou fora dela, culminando num encontro realizado uma vez por ano, geralmente, no mês de maio, de modo aos alunos, pelas faixas etárias, tamanho e natureza das turmas, contexto socioeconómico, entre outros fatores, poderem apresentar um trabalho progressivo.

Para que todo este desenvolvimento seja possível existe numa primeira fase, um trabalho em equipa constituído pelo professor de apoio às áreas artísticas e as educadoras de infância, equipa esta que é complementada com o conselho escolar.

A equipa realiza ao longo do ano letivo reuniões de trabalho com o propósito de analisarem aspetos ligados às orientações programáticas, de modo a poderem planificar e realizar um cruzamento de objetivos, conteúdos e atividades de forma interdisciplinar entre as áreas artísticas e as demais. Os conteúdos trabalhados são aplicados e desenvolvidos em contexto de sala de aula através das atividades realizadas e nas festividades escolares.

O "*Música no P.E.*" é um projeto singular no meio so-

cioeducativo e cultural do concelho de Santana. O projeto desde o terceiro ano de realização, integra a agenda cultural do Município de Santana e o programa comemorativo das festas do concelho. Atualmente, o encontro de expressões artísticas no pré-escolar, continua a realizar-se com a participação assídua das turmas das seis escolas do concelho de Santana, da creche local e conta com a participação de uma turma de uma escola convidada. A participação do número de crianças tem-se cifrado na casa dos 150 participantes. É de referir a colaboração dos encarregados de educação na concretização do projeto.

A capacidade de concretização deste projeto apresenta resultados positivos com implicações aos níveis educativo e sociocultural ao nível do concelho. Esta dimensão da ação educativa coletiva leva o grupo de trabalho a questionar-se acerca da possibilidade da realização do mesmo de futuro, mas no âmbito regional.

Figura 1 – II Encontro "*Música no PÉ.*" em Santana no ano letivo de 2009/2010

Implicações Educativas

No início deste trabalho fez-se alusão ao princípio de que todas as crianças são artistas. No entanto, ao longo do seu processo de crescimento e até à fase adulta, a maior parte dos indivíduos parecem acabar por "perder" de fato essa veia artística. Excluindo os inúmeros fatores de índole educativa, social, cultural e política que poderão contribuir para essa questão, o que interessa com a reflexão presente, é ganhar uma visão sobre de que forma a existência de projetos desta natureza, podem contribuir para uma visão artística mais rica do futuro adulto. E. Willems refere que

> antes da criança aprender um instrumento é imperativo existir uma metodologia musical prévia para desenvolver o que chama de sensibilidade auditiva, rítmica ou harmónica (por volta do pré-escolar). É responsabilidade do educador ajudar a criança a obter bases psicológicas para a música e a fazer dela uma carreira, se assim, o entender (1970: 64).

Atendendo a estas ideias e seguindo de perto as orientações programáticas para o pré-escolar definidas pela DSEAM de acordo, com as orientações do Ministério da Educação, todos os anos a equipa constituída pelo professor de apoio às áreas artísticas e as educadoras de infância utilizam seguindo o projeto educativo da escola, inúmeras estratégias, metodologias e material didático adequando-as aos seguintes objetivos gerais:

– Desenvolver a acuidade auditiva;

– Desenvolver o pensamento e a criatividade musical;

– Desenvolver o espírito crítico musical e dramático através da participação em encontros artísticos, intercâmbios, festivais e outras iniciativas culturais;

– Desenvolver o gosto pelas tradições culturais;

– Desenvolver o espírito de inclusão e cooperação/ sociabilização;

– Favorecer a autonomia e a autoconfiança;

– Desenvolver competências transversais no âmbito da interligação da música com outras artes e áreas do conhecimento.

De acordo com os objetivos atrás descritos são realizadas várias atividades lúdicas que apelem ao desenvolvimento de conteúdos musicais tais como o timbre, altura, ritmo, duração e andamento através de jogos de exploração musical e corporal; aprendizagem de canções; explorações sonoras (corpo, instrumentos não convencionais, instrumental Orff), criação/ execução de coreografias/

danças elementares.

Os conteúdos desenvolvidos na expressão dramática, nomeadamente, o som, o corpo, o espaço, a criação e a improvisação são trabalhados em atividades que envolvem a exploração/ criação de palavras, sons, movimentos, gestos, diálogos e histórias.

Em todas estas atividades propõe-se que as crianças aprendam descobrindo os conteúdos, com recurso a vários indutores (poesia, lengalengas, adivinhas, provérbios) e/ ou vários tipos de material didático (musicogramas, instrumentos sonoros/musicais, fantoches, imagens, balões, bolas). Nestas, são aplicados vários tipos de metodologias/princípios de acordo com vários pedagogos das áreas da expressão musical/corporal, Jos Wuytack (1998) que segue de perto os princípios de Carl Orff, os métodos de Edgar Willems (1970) e de E. Jaques Dalcroze (Sousa, 1999).

Os alunos ao participarem nas atividades imitando o professor, aos poucos vão demonstrando que já conseguem desenvolver determinado conteúdo artístico através da interpretação, apreciação e/ou criação de uma audição/ peça musical, dança ou dramatização realizando-se, posteriormente, a execução de atividades com conteúdos mais complexos e/ ou realizadas de forma mais aperfeiçoada.

No caso dos alunos com necessidades educativas especiais, os objetivos são adaptados utilizando-se com frequência vários tipos de estratégias diferenciadas dependendo de vários fatores como, a gestão do grupo, dos pares, das atividades realizadas e dos recursos (materiais e humanos).

O documento de introdução das metas curriculares das expressões artísticas para o pré-escolar ajuda a complementar este tipo de pensamento:

> [...] do grau de concretização das ações de uma mesma tipologia musical [e dramática], nomeadamente no que se refere à crescente complexidade dos materiais musicais envolvidos, ao aperfeiçoamento da linguagem musical mobilizada e ao progressivo aumento da autonomia e da consciência musical (ME/DGIDC, 2012: 4).

O modelo espiral da teoria de Keith Swanwick que representa camadas de qualidade musical, progressivamente, conquistadas através de experiências musicais individuais e coletivas, reforça o modo de concretização dos objetivos deste projeto que depois, traduz-se no produto final julgado e apreciado (os teatros musicais ou dramatizações apresentados nas festas escolares, festivais, encontros, intercâmbios) (1988).

As atividades de exploração sonora quer seja com o corpo e/ ou instrumentos não convencionais/ convencionais; a entoação de canções utilizando várias estratégias/metodologias; as atividades de expressão corporal variadas realizadas ao longo do ano letivo quer seja por meio da interpretação, da criação e apreciação ajudam os alunos de uma forma gradual a desenvolverem os conteúdos musicais e dramáticos e assim, aplicarem essas aprendizagens numa dança, instrumentação e/ ou teatro musical apresentado dentro ou fora do espaço da comunidade escolar.

Figura 2 – Atividade de exploração sonora e movimento corporal no encontro – "*Música no PÉ.*"

Tratando-se de um projeto que envolve várias disciplinas ao nível do pré-escolar, este trabalho integra uma panóplia de aprendizagens também ao nível da expressão plástica e das TIC, acabando muitas vezes por envolver a colaboração dos docentes e alunos do 1º ciclo na elaboração de recursos tais como imagens projetadas, cenários ou outros adereços alusivos às dramatizações, danças e/ ou outras performances artísticas que apresentam na

escola ou fora dela.

Os alunos ao trabalharem em grupo e ao participarem em inúmeras atividades artísticas, acabam por executar e desenvolver outro tipo de competências: cooperação, inclusão, responsabilidade e autonomia.

Figura 3 – Atividade de expressão dramática no encontro – "*Música no P.E.*"

Segundo MacDonald, Wilson e Miell referidos por Hargreaves, "existem quatro características que a prática da improvisação musical pode fazer desenvolver nos alunos nomeadamente, a espontaneidade, a sociabilidade, a acessibilidade e a criatividade" (APEM, 2011: 6).

A partir de projetos desta natureza, observa-se que os alunos ao adquirirem inúmeros tipos de aprendizagens tomam consciência ao longo do processo de crescimento, que as artes fazem sentido na perspetiva de que têm um propósito, no sentido de fazer da criança um ser completo e harmonioso.

Um aluno que não tenha apetência para cantar, poderá tocar um instrumento, participar na dramatização ou ajudar a montar um cenário.

Read refere que "Existe a possibilidade de uma actividade espontânea poder transformar-se, quando orientada, numa aptidão especializada ou numa perícia técnica." (2007: 252). Uma das incumbências do professor de apoio é fazer desenvolver um sentido de musicalidade positivo para que os alunos de futuro, acreditem que realmente a música faz parte da vida, que "[...] agir com musicalidade faz parte da identidade do adulto e que existem muitas maneiras válidas de ser musicalmente activo" (Glover and Young, 1999, citado por Faria, 2012: 9).

Implicações Socioculturais

Jonh Dewey refere que "[...] o impulso artístico relaciona-se principalmente com o instinto social – o desejo de relatar e de representar" (2002: 49).

Ao longo de todo o ano letivo, a criança ao participar em vários tipos de atividades e iniciativas sente necessidade de comunicar as suas experiências e de ouvir em troca as experiências dos outros. Ao desvendar o trabalho artístico em que as crianças encontram-se implicadas, desenvolverá interesse por parte dos familiares, vizinhos e outros em relatarem de que forma os seus educandos estão ativamente envolvidos aquando o visionamento da obra de arte, seja em intercâmbios, encontros, festivais ou outras iniciativas.

Jerome Bruner sublinha que a expressão de cultura origina significados diferentes em contextos culturais adequados, ou seja, independentemente dos significados individuais de cada um dos encarregados de educação, ou outros intervenientes possam atribuir acerca do que observaram, é apenas num contexto cultural específico que esses significados vão ser comunicados e negociados, proporcionando uma base de intercâmbio cultural. Desta forma e segundo o mesmo autor, o aprender e o pensar estão enquadrados culturalmente e sempre dependentes de recursos culturais.

Os principais intervenientes no processo educativo são levados a reconhecer que têm de pensar sobre o que ocorreu para terem mais consciência do que sabem. O culturalismo concentra-se então, exclusivamente, no modo como os seres humanos dentro das comunidades culturais criam e transformam os significados e ajudam a «pensar» sobre o pensar (1996: 21).

O projeto "*Música no P.E.*" é um «conservatório» cultural que ganha corpo com a realização e apresentação de atividades, algumas transformadas em números artísticos apresentados em iniciativas ao longo do ano letivo (intercâmbios, encontros, festivais); pela interação da equipa de

animação da DSEAM, ou por grupos convidados de outras instituições e pela divulgação através dos *mass media*, motivam toda a comunidade educativa conduzindo ao que parece ser um desenvolvimento do sentido crítico e, consequentemente, a um desenvolvimento cultural, sobretudo, local que culmina num maior interesse por iniciativas de caráter artístico.

É percetível uma maior consciência acerca do poder das artes na vida de todos e a utilidade que podem ter, parece proporcionar um desenvolvimento ao nível da mudança de atitudes e comportamentos da população face à importância que as expressões artísticas através da ligação da escola, em concreto a partir do projeto "*Música no P.E.*" assumem com a comunidade envolvente.

Considerações Finais

Segundo Louis Porcher, as finalidades das expressões artísticas são criar uma consciência exigente e ativa relativamente ao meio ambiente, assim como, permitir um desenvolvimento integral da personalidade do aluno pressupondo a utilização de métodos específicos, progressivos e controlados para produzirem a alfabetização estética (2002: 25).

Neste caso, que melhor exemplo contribui para a consciência de um vocabulário estético senão a existência de projetos da natureza daquele que motivou esta reflexão?

O despertar contínuo da atenção dos discentes para a música e o drama de uma forma instintiva e prática através dos conteúdos explorados neste projeto, envoltos no tocar, cantar, criar, dançar e fazer de conta através da existência de um trabalho em equipa que promove inúmeras aprendizagens de forma gradual e progressiva, considerando ao mesmo tempo a inclusão, diferenciação, a cooperação e a autonomia, conduzirão a um processo de ensino-aprendizagem, com certeza, mais completo e eficaz.

Este processo verifica-se de ano para ano, numa maior organização e complexidade dos números artísticos desenvolvidos e apresentados pelas várias escolas (o que parece ser fruto de um desenvolvimento dos conteúdos artísticos ou de um maior sentido crítico por parte dos alunos e restante comunidade escolar), sobretudo do concelho de Santana no próprio encontro, bem como, a organização e estruturação do próprio projeto sendo através da organização interna ao nível da própria escola como através do número crescente de parcerias que mantém.

Justifica-se assim, a existência de iniciativas deste género constituam uma reflexão para a prática pedagógica dos responsáveis pela educação e que promovam um desenvolvimento integral não só no educando, mas um maior desenvolvimento cultural e consequente sensibilidade artística por parte de toda a comunidade escolar. Espera-se agora que a continuidade de projetos desta natureza permita semear o «bichinho» das artes nos mesmos alunos enquanto agentes críticos, para que possam continuar a valorizar as artes no sentido da sua real aplicação de futuro, contribuindo para um mundo global social, cultural e económico mais desenvolvido ou seja mais criativo.

"Na verdade não existe nada no currículo escolar que tenha como ela [a arte] um tão estreito contacto com a vida" (Read, 2007: 260).

Referências Bibliográficas

Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Capelo, M.F. (2012). *Gotinhas de Música.* Funchal: Finepaper.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo.* Lisboa: Relógio D'Água Editores.

DSEAM (2012). *Orientações programáticas para a educação pré-escolar*. Funchal: Arquivo do D.I.D.

Ferrão, A. M., RODRIGUES, P. F. (2008). *Sementes de Música para bebés e crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

Godinho, J. C., NUNES de BRITO M. J. (2010). *As artes no Jardim de Infância.* Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Glover, J., YOUNG, S. (1999). *Primary music later Years.* FalmerPress.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hargreaves, D. J. (2011). "Criatividade, bem-estar, e improvisação musical das crianças, em casa e na escola" em APEM. *Revista de Educação Musical.* 137, 5-10.

Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática.* Lisboa: Editorial Estampa.

Megrier, D. (2005). Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola. Biblioteca do Educador de Infância. Lisboa: Editora Papa-Letras.

Macdonald, R.A.R., Wilson, G.B., Miell, D.E. (2012). "Improvisation as a creative process within contemporary music" em D.J. Hargreaves, D.E. Miell, R.A.R. MacDonald (eds.), *Musical imaginations.* Oxford: Oxford University Press, pp. 242-256.

Ministério da Educação e Ciência (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência (MEC) – Direção-Geral de Educação (DGE). "Metas de aprendizagem", http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/ (consultado em 08 de julho de 2014).

North, A.; Hargreaves, D. (2008).*The Social and Applied Psychology of Music*. London: Oxford University Press.

Pocinho, M. D. (1999). *A Música na relação mãe-bébé*. Lisboa: Edições Piaget.

Porcher, L., (2002). *Educação Artística, luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial.

Read, H. (2007). *Educação pela arte.* Lisboa: Edições 70.

Slade, P. (1978). *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus Editorial.

Sousa, M. R. (1999). Metodologias do ensino da música para crianças. Gaia: Edições Gailivro.

Swanwick, K. (1998). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.

Warnier, J. P. (1999). *A mundialização da Cultura.* 1.ª Edição. Lisboa: Editorial Noticias.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Lisboa: Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Wuytack, J. (1998). *Curso de pedagogia musical*. Porto: Associação Wuytack de pedagogia musical.

O Ensino das Artes no Brasil: Teorias e Práticas

Ensaios

Teaching of Arts in Brazil: Theories and Practices

Zilvanir Nobre
Escola de Ensino Médio Maria Marina Soares,
Guaraciaba do Norte – Ceará – Brasil
zilvanir10@hotmail.com

Alice Mendonça
Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira
alice@uma.pt

RESUMO

Definir arte é uma tarefa complexa porquanto o seu entendimento advém das perceções pessoais de quem o faz. Deste modo, concetualizá-la pressupõe aceder aos múltiplos significados que a linguagem escrita lhes atribui.

É a partir deste exercício que nos propomos delinear a evolução do ensino das artes no Brasil, desde a sua perceção enquanto mera atividade ocupacional até à sua assunção como disciplina escolar obrigatória.

As reflexões finais, com base no enquadramento legislativo e no contexto real em que o ensino das artes se efetiva, conduzem-nos até àquele que consideramos ser o papel das artes na educação e sobretudo na (e para) a vida dos indivíduos.

Palavras-chave: Artes; Educação; Ensino das Artes; Brasil

ABSTRACT

Defining art is a complex task because its understanding comes from the personal perceptions of who defines it. Thus, conceptualizing it presupposes access to a multiplicity of meanings that written language attributes to them.

It is from this perspective that we propose to delineate the development of arts education in Brazil from its perception as a simple occupational activity to its assumption as a mandatory school subject.

The final reflections, based on the legal framework and in the real context where the teaching of arts takes effect, lead us to what we believe to be the role of the arts in the education and particularly in the (and for) the lives of individuals.

Keywords: Arts; Education; Teaching of Arts; Brazil

Concetualizar a Arte

Definir arte é uma tarefa complexa, até mesmo porque cada pessoa pode utilizar conceitos diferentes de acordo com a sua percepção pessoal. Deste modo, assume-se como

> Um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano [...] A indefinibilidade é explicada pelo fato de que [a arte] sempre foi tratada como um conceito metafísico, embora seja fundamentalmente um fenômeno orgânico e mensurável. Como a respiração, ela tem elementos rítmicos; como a fala, elementos expressivos [...] a arte está profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas. Não se trata tanto de um princípio governador a ser aplicado à vida, mas de um mecanismo governador que, somente correndo riscos, podemos ignorar. [...] sem esse mecanismo, a civilização perde seu equilíbrio, mergulhando no caos social e espiritual. (Read, 2001: 15)

Sobre os vários significados de arte, Pareyson (1984) citado por Fusari e Ferraz (2001: 104) afirma que "as definições mais conhecidas da arte, recorrentes na história do pensamento, podem ser reduzidas a três: ora a arte é concebida como um fazer, ora como um conhecer, ora como um exprimir". E acrescenta, que na antiguidade, a ênfase maior se dava à arte como fazer, evidenciando-se, de forma explícita ou implícita os seus aspectos ao nível executivo, fabril e até mesmo manual. Ou seja, não se fazia distinção entre a arte propriamente dita e a técnica do artesão.

Na percepção ocidental, a arte era concebida como conhecimento, visão e contemplação representando uma forma de visão da realidade, sendo esta sensível, superior e verdadeira, ou uma índole mais espiritual e íntima, atingindo uma profundidade mais significativa.

No entanto, a definição que compreende a arte como forma de expressão surgiu com o romantismo e caracterizou-se pela beleza da expressão, bem como pelo sentimento que animava as figuras artísticas. Trata-se assim de uma concepção que se vincula às fundamentações teóricas que compreendem a arte como linguagem.

Segundo Read é necessário começar a definir arte pela ciência, e embora esse raciocínio possa parecer díspar do que se costuma utilizar, é essencial para "estabelecer um conceito de arte como parte do processo orgânico da evolução humana, e, portanto, como algo bastante diferente da atividade mais ou menos arbitrária e ornamental que é a única função que biólogos, psicólogos e historiadores normalmente [lhe] atribuem." (2001: 16)

O artista, ao observar o mundo ao seu redor, adquire os elementos que darão forma à sua arte e, dependendo da sua sensibilidade pessoal irá representá-los dando-lhes formas. Porém, o que a sua imaginação lhe permitir idealizar só se concretiza de fato na sua verdadeira criação artística, o que significa que uma ação está intimamente ligada à outra, de natureza complementar.

Ainda segundo o mesmo autor

> A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão [à] nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer [os] nossos sentidos. (Read, 2001: 16)

Hernández, para além de reforçar os conceitos já referidos, apresenta-nos outras perspectivas na definição de arte:

> A Arte não é um conjunto de objetos belos, mas sim o processo mediante o qual articulamos uma experiência interior com nossas respostas ao mundo exterior. [...] A Arte não está sujeita a uma atribuição de significações, pois não só expressa a obra, mas inclui a interpretação do espectador, que também contribui para dar sentido à experiência estética. Isso faz com que a Arte seja um fenômeno público e não privado e que a aproximação a ela demande esforço à experiência estética. [...] Os juízos sobre a Arte são suscetíveis de ser objetivados, o que se explica pela relação que é possível estabelecer entre pensamento e linguagem. (2000: 114)

O Ensino das Artes No Brasil: Dos Primórdios à Atualidade

A abordagem histórica do ensino das artes no Brasil remonta ao século XIX, quando D. João VI produziu os primeiros decretos alusivos à arte[1], daqui emanando a criação no Rio de Janeiro de uma Escola de Ciências Artes e Ofícios. A par da urgência de progresso nas atividades agrícolas, de mineração, de indústria e comércio, subsistia a ideia de que o país necessitava de uma cultura estética que lhe possibilitasse ser o mais rico e opulento daquela época. No entanto, o texto produzido para este efeito, apresentava, paradoxalmente, a arte como "um acessório, um instrumento para a modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma". (Barbosa, 1989: 21)

Embora D. João VI levasse a "missão francesa" para o Brasil, como alternativa para a criação da Escola de Arte, a influência da educação proveniente dos jesuítas inviabilizou sobremaneira as atividades educativas relacionadas com as artes. O ensino das artes, desenvolvia-se apenas em contextos hierarquizados, tais como as academias de belas-artes e os conservatórios de música. A sua inserção ao nível da escola regular oferecia apenas, e de forma elementar, as disciplinas de desenho, ginástica e música.

Foi apenas no século XIX que se enfatizou o ensino das artes. Porém, a excessiva importância atribuída à disciplina de desenho, levou à implementação no Rio de Janeiro, de vários cursos de desenho técnico. Iniciou-se então uma massiva cópia de quadros e uma criação infinda de desenhos geométricos. Com a ênfase atribuída ao desenho, as escolas imputaram ao ensino das artes a tarefa de desenhar, podendo mesmo afirmar-se que o ensino de Arte nas escolas primárias e secundárias se limitava ao ensino do Desenho. Porém, "a preocupação central relativamente ao ensino das artes resumia-se à sua implantação nas escolas [...] em termos de obrigatoriedade" (Barbosa, 1989: 33).

Posteriormente, com a abolição da escravatura e a proclamação da República, os "trabalhos manuais" conseguiram um pouco de destaque na área das artes ao nível educativo.

A Semana de Arte Moderna, ocorrida em 1922 em São Paulo, foi considerada um marco significativo para alavancar o setor artístico no país. Segundo Barbosa (1975: 44), a "primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-educação [deve-se] ao movimento de Arte Moderna de 1922" com a ideia da liberdade de expressão artística a ser estimulada pelos artistas deste movimento. E considera que foi com a iniciativa de criar a *Escolinha de Arte do Brasil,* em 1948, que surgiram as novas concepções relativas à arte na educação. Deste modo, o objetivo da Arte-Educação alargou-se para um cenário onde se enfatizou o desenvolvimento da capacidade criadora.

A década de 80, no que se refere às sistematizações concetuais e metodológicas do ensino das artes, caraterizou-se pela organização política dos arte-educadores, bem como pela criação e fortalecimento de associações de professores e de pesquisadores, com base nos festivais de artes que se formavam no país. Outro marco importante desta década para o desenvolvimento do ensino das artes foi a criação de uma linha de pesquisa em arte-educação, no programa de Pós-Graduação da *Escola de Comunicação e Arte* da Universidade de São Paulo. A partir de então, o ensino das artes passou a ter um novo sentido para a educação brasileira, pressupondo o respeito pela diversidade e a assunção da pluralidade cultural.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou a inclusão da arte no currículo escolar com o título de "Educação Artística". Porém, a concepção da arte, entendida como atividade artística e não como disciplina (PCN: 28), excluía-a das demais disciplinas do currículo e foi com este estatuto – área não disciplinar – que prevaleceu no sistema educativo durante muitos anos. Apenas em 1996 com a publicação da Lei 9.394/96, enquadrada nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – se determinou a obrigatoriedade do ensino das artes na educação básica. O artigo 26, § 2º da referida lei consagra que "o ensino da arte constituirá componen-

1 O decreto de 1816 determinou a criação do ensino artístico no Brasil.

te curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (LDB: 24).

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, as Artes assumiram-se autonomamente no novo cenário educacional e passaram a integrar a estrutura curricular, com conteúdos próprios ligados à cultura artística. Foi a partir deste momento que as conceções de arte se expandiram, tal como atesta o documento seguinte:

> Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. (PCN, 1997: 31)

O ensino das artes no Século XXI, assume novos olhares. Revela-se atento ao contexto social onde os alunos estão inseridos e procura desenvolver a educação estética que se assume uma forte aliada para a base de formação dos educandos, no que concerne ao campo artístico.

De acordo com as ideias de Barbosa (1975) a efetivação do ensino das artes enforma-se em alguns pressupostos que se complementam:

i – O reconhecimento da importância da imagem no ensino de arte em particular e na educação em geral.

ii –A necessidade da capacidade de leitura de imagens e a relação entre imagem e cognição,

iii –A necessidade de reforçar a herança artística e estética dos alunos, levando em consideração o seu meio ambiente,

iv –A influência dos movimentos de arte comunitária na arte-educação formal. (181-182 – adaptado).

Segundo Fusari e Ferraz (2001: 44) a tendência realista-progressista das artes na educação escolar assume o cariz de "educação do povo, de caráter não-formal, não diretivo, não autoritário, visando libertar as pessoas da opressão da ignorância e da dominação". Para as autoras, esse cariz associa-se a diferentes pedagogias: libertadora, libertária e histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos.

Depreende-se então que o ensino das artes se foi adequando às novas tendências da sociedade, seguindo as concepções nas quais a escola se fundamenta para ministrar os seus conteúdos. Porém, a luta por um ensino das artes em conformidade com os anseios das crianças, dos jovens e dos adolescentes, ainda continua. Não é por acaso que, muitas vezes, os alunos e as famílias procuram alternativas educativas, em projetos que incorporam o desenvolvimento artístico.

Fusari e Ferraz (2001: 22) referem que "a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir". E acrescentam que no contexto da educação escolar as disciplinas de arte integram "o currículo compartilhado com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo [que] tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar". Deste modo, o ensino das artes no contexto escolar deverá ser acessível a todos os alunos e facultar a difusão de conhecimentos artísticos e estéticos.

Fica, pois, evidente que o momento atual exige das aulas de Arte-educação uma adequação às exigências da sociedade. Por outro lado, é necessário que a arte se articule com as demais disciplinas no intuito de formar o cidadão que a nova ordem social impõe: crítico, reflexivo, autônomo e criativo.

Freedman (1992, cit. in Hernández, 2000: 56) assinala que

> Uma arte na educação para a compreensão assim proposta requer um campo de conhecimentos interdisciplinares que permita a aproximação às diferentes culturas de outras épocas e lugares, para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação e a realização de produções com diferentes meios e recursos nos quais esse conhecimento se projete em novas produções simbólicas. A relação desses saberes trata de favorecer o desenvolvimento de um conhecimento

crítico e relacional sobre e a partir das produções que se vinculam ao seu contexto e ao presente dos estudantes e dos diferentes produtores e receptores das manifestações de compreensão da cultura visual.

Porém, uma das grandes dificuldades em promover um ensino das artes que responda a essas solicitações, reside na manutenção de crenças e preconceitos sociais acerca da educação artística. Em consonância com esse raciocínio Read afirma que

> Os preconceitos que rondam o tema estão tão enraizados e tão fortalecidos nos regulamentos oficiais e métodos tradicionais de ensino que qualquer tentativa de justificar uma reorganização prática desse aspecto da educação deve ser necessariamente básica, tanto no sentido psicológico quanto no filosófico. (2001: 229)

Torna-se evidente, a necessidade de se repensarem os procedimentos metodológicos que norteiam a prática docente, na atualidade.

O Ensino das Artes — Reflexões Finais

> "A arte deve ser a base da educação"
>
> (Read, 2007: 13).

A associação da arte com a educação remete-nos inevitavelmente para o papel da escola.

Apesar do gradual progresso que se tem verificado no ensino das artes no Brasil, ao nível da escolaridade básica, as metodologias aplicadas na sala de aula não possibilitam a concretização dos anseios dos alunos.

Não obstante o ensino das Artes ter sido reintroduzido no currículo escolar, o seu processamento ainda é bastante tímido, pois não há um enfoque na expressividade individual. Ou seja, não se exploram as artes mediante uma metodologia de ensino que vise o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos. A atual Constituição brasileira (1988), no seu Art.º 206, referente à educação, indica os princípios, através dos quais o ensino deverá ser ministrado. Um desses princípios, estabelecidos no parágrafo II, determina que o ensino deverá ser oferecido com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Daqui se depreende que no enquadramento legal, o ensino das artes se assume relevante no contexto educativo brasileiro.

De acordo com Christov e Mattos:

> Atualmente, e talvez, em grande parte por causa de uma formação docente inadequada, o ensino de arte na educação básica vem sendo desenvolvido de forma fragmentada e numa perspectiva reducionista. Geralmente, a arte é tratada como uma atividade complementar, ou seja, "é a cereja que enfeita o bolo". Há mesmo por parte de algumas autoridades de ensino, um verdadeiro descaso para com o ensino desta componente curricular. É muito provável, que se não fosse a obrigatoriedade legal, esta disciplina já [tivesse] sido retirada do currículo em muitas escolas. Sempre que se fala em [reorganizar] o currículo, alguém lembra que o ensino de arte poderia ser opcional. (2006: 27)

De facto, na prática, a arte é geralmente

> "[...] exercida como complemento de [outras] disciplinas mais [importantes], como atividade 'livre' para preencher lacunas de tempo, como atividade disciplinar para aquietar alunos, como atividade dirigida para colorir desenhos mimeografados, alheios, como atividade decorativa em festas escolares, ou seja, no exercício de uma concepção acrítica e ahistórica. (Camillis, 2002: 27)

Independentemente das artes serem ou não um conteúdo obrigatório, a atual legislação educacional, prevê a sua inserção como componente curricular da educação básica, em virtude da necessidade básica do ser humano em conhecer a realidade que o cerca. De fato, "não é possível conhecer a realidade que nos cerca, prescindindo da dimensão estética inerente ao ser humano, que na escala zoológica é o único que pode desenvolver esta dimensão" (Christov & Mattos, 2006: 26). Se retomarmos a análise do enquadramento legal, situamos a perspetiva das autoras nos textos dos PCTs[2] onde se inscreve a ideia de que

2 Parâmetros Curriculares Nacionais.

> O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (2000: 20-21)

Porém, nas escolas, a prática pedagógica na sala de aula não se efetiva de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A atual forma de trabalhar com as artes, nas escolas brasileiras, enforma-se nos modelos de ensino-aprendizagem de um período anterior, cujos resquícios ainda perduram.

Os documentos oficiais possibilitaram uma abertura para que se discutam e se ministrem, de forma mais didática, os conteúdos de arte. No entanto, a falta de preparação de alguns profissionais, assim como os paradigmas arcaicos que norteiam as suas práticas profissionais, não os deixam desenvolver um trabalho com o valor que a arte representa para a formação dos jovens.

A atual legislação preconiza que o ensino das artes se centre no aluno para que flua o aspecto emocional, no sentido de libertação, permitindo o "desenvolvimento da criatividade e do espírito experimental, na livre solução de problemas" (Orientações curriculares para o Ensino Médio, 2006: 171).

Subjaz a ideia de que é importante valorizar a educação artística como um tipo de atividade que a nível educativo é bastante abrangente. Isto significa que os projetos de educação artística terão de ser valorizados quer pelas suas caraterísticas intrínsecas quer pelas experiências pessoais e sociais que proporcionam aos indivíduos.

Visto que a pós-modernidade exige de todos os setores da atividade humana um redimensionamento de olhares e de fazeres, o ensino das artes também precisa de acompanhar esta evolução, redefinindo as suas práticas pedagógicas. Deste modo, na concepção de Efland, Freedman e Sthur (1996), a arte na educação na era pós-moderna define-se nos seguintes termos:

> – A arte é uma forma de produção e reprodução cultural que só pode ser compreendida dentro do contexto e dos interesses de suas culturas de origem e apreciação.
>
> – Questiona-se o papel [...] daqueles que reivindicam um conhecimento exclusivo e / ou privativo das artes.
>
> – Os estilos [artísticos] são plurais, inclusive ecléticos e sujeitos a múltiplas leituras e interpretações.
>
> – Os objetos multiculturais reciclam-se de forma a refletirem suas origens.
>
> – O ecletismo e a apropriação histórica refletem um interesse pela integração do passado e do presente. (cit. in Hernández, 2000: 123)

Esta postura reforça a ideia de que a sociedade pós-moderna assumiu um novo olhar relativamente à arte, agora apreendida nos seus múltiplos significados. Assim, perante as obras de arte "não há olhares ou verdades absolutas" (Hernández, 2000: 123), nem conceitos formalistas construídos pela sociedade; essas construções e conceitos dependem do tempo, do lugar e do contexto social, e consequentemente, possibilitam formas de interpretação diferenciadas. Atualmente as artes, na educação, pressupõem que os alunos precisam de compreender a sua própria cultura para que numa fase subsequente consigam interpretar a de outros contextos.

> A existência da arte é a prova concreta [...] de que o homem usa os materiais e as energias da natureza com intenção de ampliar [a] sua própria vida, e de que o faz de acordo com a estrutura de seu organismo – cérebro, órgãos sensoriais e sistema muscular. A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, [...] no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneiras infindáveis, mas [...] a ideia da arte como ideia consciente – [constitui] a maior realização intelectual na história da humanidade. (Dewey, 2010: 93)

Daqui se conclui que a arte constitui o ápice da intelectualidade do ser humano pois através dela, o homem pode conciliar energias, sentimentos, necessidades e impulsos

e transfigurá-los em substâncias culturais que ampliarão a sua vida.

Deste modo, a educação artística é atualmente reconhecida "como componente essencial ao processo educacional do indivíduo enquanto produtor de artefactos culturais." (Kot-Kotecki, 2014: 153)

Tal como refere Brilhante (2007: 4), também nós esperamos que a educação artística, "para além de conduzir a um recentrar da experiência artística na vida das sociedades, nos torne cidadãos mais humanos e por isso mais criativos, mais críticos, mais comprometidos."

Podemos então concluir, que embora o ensino das artes se tivesse conseguido impor no contexto escolar brasileiro, assumindo-se como área disciplinar obrigatória, as suas práticas pedagógicas ainda se regem por modelos arcaicos que inviabilizam o desenvolvimento da criatividade individual dos alunos.

Referências Bibliográficas

Barbosa, A. (1989) *Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext (consultado em 03 de outubro de 2010).

Barbosa, A. (1975). *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix.

Brilhante, M. (2007). *A educação artística em Portugal: algumas evidências*. Paper presented at the Conferência Nacional sobre Educação Artística: Porto.

Camillis, L. (2002). *Criação e docência na arte*. Araraquara: JM Editora.

Christov, L. & Mattos, S. (Org).(2006). *Arte-educação: experiências, questões e possibilidades.* São Paulo: Expressão e Arte Editora.

Cosme, A. & Trindade, R. (2001). Área de projecto – *percursos com sentido*. Porto: Edições Asa.

Cosme, A. (2011). "Arte e educação nas escolas: contributos para uma reflexão" em C. Leite, J. Pacheco, A. Moreira & A. Mouraz (Ed.), *Políticas fundamentos e práticas do currículo* (pp. 162-173). Porto: Porto Editora.

Dewey, J.(2010). *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Fusari, M. & Ferraz, M. (2014). *Arte na Educação Escolar*. 3.ª reimpressão. São Paulo: Cortez.

Hernandez, F.(2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Kot-Kotecki, A. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática – Da Teoria às Práticas.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de Currículo: Universidade da Madeira.

Nobre, Z. (2014). *O Projeto Arte na Praça e suas Práticas Pedagógicas Inovadoras*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na área de Inovação Pedagógica: Universidade da Madeira.

Read, H. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Legislação

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

______. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria da Educação Fundamental*. Brasília: MEC/ SEF.

______. Ministério da Educação (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: arte 1.º* e *2.º* ciclos / *Secretaria de Educação Fundamental*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

______. Ministério da Educação (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: arte 3º e 4º ciclos / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília.

______. Ministério da Educação (2006). *Linguagens e Códigos e suas tecnologias – Orientações curriculares para o ensino médio. Secretaria de*

Educação Básica. Brasília.

O Teatro como Palco do Filosofar: Bases para uma Pedagogia Renovada

The Theater as Stage of Philosophizing: Foundations for a Renewed Pedagogy

Artur Manso
Universidade do Minho
artur.s.manso@gmail.com

Miguel Jorge Peixoto
Universidade de Santiago de Compostela
migueljorgepeixoto@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tendo por base o universo teatral na sua dimensão cénica e na perspetiva literária, explora uma pedagogia renovada no ensino da Filosofia ao nível do ensino secundário. Pretende-se neste trabalho destacar as bases de uma investigação que será levada a cabo no Balleteatro - Escola Profissional, durante dois anos com alunos do ensino secundário, no sentido de testar novas metodologias de ensino da Filosofia através do teatro. Pretendemos, assim, valorizar a relação intima que o teatro sempre manteve com a Filosofia e nessa abordagem fundamentar a necessidade de uma educação filosófica que efetivamente se sirva de um conjunto de métodos e exercícios que suportam a exigência da atividade racional a que a Filosofia obriga e o deleite sensorial que o teatro proporciona, estabelecendo, desta forma uma maior aproximação entre a disciplina de Filosofia e a formação da sensibilidade ética e estética dos alunos.

Palavras-chave: Teatro; Pedagogia; Filosofia; Estética

ABSTRACT

The present paper is based on the theatrical universe in its scenic dimension and literary perspective it explores a renewed pedagogy in the teaching of Philosophy at high school. It is intended in this work to highlight the foundations of the investigation that will be carried out at the Balleteatro – Professional School during 2 years with high school students in order to test new Philosophy teaching methodologies through the theatre. We intend therefore to value the close relationship that theatre has always maintained with Philosophy and in that approach to fundament the need for a philosophical education that effectively uses a set of methods and exercises that support the demand of the rational activity that Philosophy obliges as well as the sensorial delight provided by theatre, establishing in this way a close relationship between the Philosophy teaching and the ethical sensibility and aesthetics training of students.

Keywords: Theatre; Pedagogy; Philosophy; Aesthetics

O teatro e a filosofia partilham uma relação de grande proximidade, tal como mostra a influência da tragédia grega na reflexão de filósofos tão importantes como Platão e Aristóteles, tradição que se manteve e voltou a ser reavivada em grande amplitude por Nietzsche (1844-1900) já perto do século XX. O teatro enquanto atividade humana ganha por isso um estatuto especial no seio da reflexão filosófica, abrangendo uma multiplicidade de reflexões e perspetivas. A sua atividade não é indiferente, tanto na dimensão da ação cénica, a sua componente de espetacularidade, como na dimensão literária, sendo por isso encarado como uma necessidade intrínseca ao Homem – o desejo de se ver representado e, simultaneamente, se percecionar enquanto ser racional que não é capaz de se desprender das suas emoções.

Neste sentido, o teatro permite uma forma exclusiva de vivenciar a realidade sem que o indivíduo tenha de estar implicado nela, ou sujeito aos seus desígnios, possibilitando uma reflexão sobre problemáticas que são tratadas através das ações e do texto, que vai acompanhando através do seu aparelho sensitivo, mas que o colocam numa outra dimensão do real, que vai para além do ato, exigindo de si, como espetador, a combinação da imaginação e do raciocínio. A representação teatral dá ao espetador a possibilidade de sofrer sem ser atingido pelas consequências desse sofrimento, vivenciando o prazer à medida que se apropria dele através da imaginação, o que levou Aristóteles a afirmar: "É, pois, a tragédia imitação [...] que se efetua não por narrativa, mas mediante actores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções" (Poética, 1449b). Coisa bem diferente do que pensaria o seu mestre Platão que "expulsou" da sua república ideal os poetas por serem susceptíveis às emoções, as quais, em seu entender, eram um obstáculo à organização racional que a vida em sociedade exige. O teatro permite ao Homem a vivência de estados radicais, que no quotidiano são habitualmente contidos pela dimensão ético-moral que, em cada época, marca a vida em sociedade, como nos mostram peças tão famosas como o Rei Édipo ou as Bacantes.

Abordar o teatro pela perspetiva filosófica é tratar de uma arte que possui para além da sua capacidade de divertir, a aptidão de promover no sujeito um movimento de autoconhecimento, contendo, por isso, em si mesma uma forte dimensão pedagógica. Bertolt Brecht (1898-1956), um dos maiores dramaturgos do século vinte, defende que o teatro "deve mostrar que o mundo, longe de ser eterno, é regido por valores que devem e podem ser modificados [...] através dos quais o espetador possa vencer a sua passividade e assumir uma atitude crítica diante do espetáculo e, a posteriori, diante o mundo" (citado em Bornheim, 1992: 28). Em nosso entender, o sujeito que assiste à representação teatral por vezes diverte-se apenas, mas em outras ocasiões vivencia um estado emocional que lhe é exclusivo e que sente necessidade de racionalizar. O teatro como registo hipotético do real, do falso que se apresenta como verdadeiro, o faz de conta da ação, na simulação do agir, pode, assim, ajudar o homem a conhecer-se melhor, desempenhando, por isso um importante papel educativo. A função pedagógica do teatro deve estar desprendida de qualquer objetivo senão aquele que provoque no sujeito que vê uma radicalidade que o inclina para o sentir e em consequência para o pensar. Assim, quando um indivíduo é sujeito a esta experiência terá a possibilidade de expressar as suas emoções e simultaneamente usar a razão e a crítica, construindo e reconstruindo a realidade pelo uso da subjetividade, testando a influência das emoções na construção do conhecimento. Era assim nos gregos como o foi na pedagogia jesuíta, duas realidades sociais quase opostas mas que viram no teatro um importante recurso educativo. Também o século XVIII foi propício à relação entre Filosofia e Teatro. Molière (1622-1673), Voltaire (1694-1778) e Rousseau (1712-1778), estiveram sempre próximos uns dos outros quanto à necessidade de refletir filosoficamente sobre o teatro. Diderot (1713-1784) serviu-se de Ésquilo como modelo e defendeu que o teatro deveria esclarecer os homens ensinando-os a amar a virtude e a combater os vícios. Opôs-se aos modelos teatrais propostos por Voltaire e deu um importante contributo para o aparecimento de um novo género, o Drama, estilo que a par da tragédia, foram combatidos por Rousseau, por os considerar incapazes, nos tempos

em que todos se encontravam, de reunir os homens como efetivamente tinha acontecido na antiguidade. Na Carta a D'Alembert sobre os espectáculos... o autor de *Emílio* tenta provar que o teatro é estranho à virtude, condenando o pretenso etnocentrismo da filosofia, defendendo que os espetáculos são bons ou maus conforme as paixões boas ou más que provocam. Daí para cá é inegável o carácter social que o teatro foi assumindo, com um claro espírito de contribuir para um confronto de mentalidades sobre a forma como as sociedades decidiam organizar a sua vida coletiva.

Quase um século depois, com os mesmos propósitos de intervenção social, encontramos esta discussão na tradição especulativa portuguesa, na efémera obra de Manuel Laranjeira (1877-1912), autor que inaugurou em Portugal a crítica teatral em moldes modernos. Nas escassas peças que escreveu destacamos ...*Amanhã* (1902) onde denuncia a decadência em que a sociedade se encontrava e *Às feras* (1905), que aparece enquadrada no movimento que se queria reformista do *Teatro Livre*, cuja cena decorre no espaço público de um tribunal e se centra na necessidade de mudar a sociedade, se necessário for, com o recurso à revolução, para poder corrigir os graves e perturbantes desequilíbrios sociais. De referir que a sua escrita é profundamente influenciada por Ibsen (1828-1906), Tolstoi (1828-1910), Zola (1840-1902), Nietzsche (1844-1900) e Strindberg (1849-1912), a que junta o cientismo materialista tão em voga na época. Manuel Laranjeira fazia sempre depender a arte da moral, pois entendia que a sua função primeira era refletir a vida, ou seja, toda a arte, e com ela o teatro, deveriam estar ao serviço da vida e não o contrário.

De uma maneira ou de outra, estes autores atribuíam um poder moralizador ao Teatro, considerando que tinha por função principal transformar os homens e torná-los virtuosos.

Estamos por isso convictos de que a educação contemporânea tem que privilegiar a dimensão estética da existência enquanto modo de "fazer mundo" e esta nova abordagem do conhecimento impõe-se para poder refletir de uma forma mais profunda sobre qual o papel que o teatro, através da sua especificidade, poderá ter na promoção de aprendizagens significativas em áreas disciplinares e particularmente, que papel pode desempenhar como gerador de novas metodologias para o ensino da filosofia, tornando-se em fonte privilegiada do filosofar, como aliás é bem patente ao longo da história da filosofia.

O ensino de filosofia é uma realidade na maioria dos sistemas educativos mundiais quando os indivíduos se aproximam dos quinze anos. Este aspeto levanta a questão de saber como ensinar filosofia a um público tão jovem que tem dela uma representação pouco aprazível, fruto de uma herança cultural e de uma visão mais ou menos preconceituosa, sem com isto desvirtuar a sua essência. No entanto, este preconceito pode ser um sinal muito importante para aferir sobre a validade das metodologias que têm sido aplicadas no seu ensino, de geração em geração, de forma repetitiva, originando quase automaticamente, um olhar negativo sobre os conteúdos filosóficos por parte dos alunos, atitude que aliás é acompanhada por uma fração da comunidade escolar.

A pertinência sobre a emergência de metodologias alternativas às atuais que continuam a ser dominadas pelo recurso ao método expositivo fruto das imposições programáticas que obrigam a que os conteúdos filosóficos sejam lecionados em "contra-relógio", coloca o seu ensino muito próximo daquele que é apresentado por Hegel que defende que a Filosofia deve ser ensinada e aprendida da mesma forma como se ensina uma qualquer ciência. Se este ensino se centrar no filosofar, como desejava Kant, entendia Hegel que se passaria a ensinar a partir do vazio. Talvez Hegel estivesse apenas a raciocinar para a comunidade universitária e Kant tivesse uma visão mais larga sobre a utilidade de estender o ensino da filosofia a camadas cada vez mais heterogéneas das sociedades. É claro que centrar o ensino da filosofia nesta dimensão é retirar-lhe o seu carácter distintivo e torná-la num mero corpo de enunciados, a que os alunos respondem através dos velhos mecanismos que formam a "escola da memorização". Com isto não se defende que o ensino da filosofia seja feito a partir do nada, mas também não é aceitável que se remeta exclusivamente à história da filosofia e aos

sistemas filosóficos. Kant não negou a dificuldade de se ensinar filosofia, mas, ainda assim, acentuou que a sua razão de ser se prende com a necessidade de capacitar os indivíduos para o filosofar.

A filosofia é uma disciplina diferente em relação às outras áreas do saber tendo como principal finalidade nos sistemas educativos atuais a de contribuir para a promoção e a capacitação dos indivíduos para um pensamento crítico e uma visão progressiva da sua existência. Se assim não for, não se depreende sequer uma qualquer justificação para a manutenção de um ensino de filosofia a públicos tão jovens, como são, no caso português, os do ensino secundário. Neste sentido, o grande desafio para o ensino da filosofia centra-se essencialmente no desenvolvimento de metodologias que não desvirtuem as suas características distintivas em relação às restantes áreas do saber, e, neste sentido, cabe ao teatro um papel importante na alteração de uma paradigma metodológico para o seu ensino que preserve essa essência e a solidifique enquanto área disciplinar próxima dos públicos jovens, que exigem propostas pedagógicas mais atrativas e consentâneas com as vivências do quotidiano. Neste sentido o teatro enquanto atividade humana contemporânea da filosofia, possibilita uma afinidade linguística e uma robustez histórica suficientemente amadurecidas para alterar o atual registo monocórdico da educação filosófica.

Portugal assistiu a uma interessante aproximação do teatro e da filosofia entre a década de cinquenta do século vinte e meados da seguinte, através do *Teatro D'Arte de Lisboa* fundado pelo poeta Azinhal Abelho na sequência de uma primeira experiência designada *Teatro do Arco da Velha* e que reuniu, à sua volta, um grupo de filósofos como Álvaro Ribeiro, José Marinho e Orlando Vitorino. Filósofos, dramaturgos e restantes implicados, pretendiam com este projeto "que o Teatro português e o Teatro em Portugal se elevasse àquele plano da atualidade a partir do qual é possível qualquer progresso" (*Teoremas...* 1: 87). Este movimento e a respetiva Companhia teatral tinham como intenção estabelecer uma dramaturgia que satisfizesse duas condições: "exigência de concretização e atualidade características da prosa; e [...] a [...] relação com a filosofia pois a filosofia forma o paradigma mais nobre das artes prosaicas" (ib.: 92). Criando condições para uma atividade crítica em torno do teatro, este grupo de intelectuais junta-lhe a dimensão filosófica, o que se reflete na publicação da coleção dos *Teoremas de Teatro*, projeto único que abordava as diferentes peças levadas a cena pelo grupo, procedendo sempre à análise do texto a ser encenado sob uma perspetiva filosófica. Este projeto rodeou-se de notáveis filósofos portugueses, tentando, assim, complementar o texto e o contexto, a encenação e a fruição dessa experiência a que cada um livremente aderia e vivenciava de forma particular, o que levou José Marinho a afirmar: "Todos veem que o teatro liberta quando veem restabelecida a inocente harmonia inicial na inocente harmonia final. Para muitos - aqueles a quem não importa saber porquê - tudo se passa como se nada separasse a inocência da nocência e, na positividade em que vivem, não se introduz o saber e o pensar. Não há, porém, teatro sem pensamento, pois pensar é, aqui, saber porquê, e por isso é tão perturbante a relação entre o teatro e a filosofia. O teatro é o patente drama que leva a arte e a vida até à filosofia" (Marinho, 1965: 28).

Ora, esta experiência que ocorreu fora do meio escolar mas com uma clara intenção pedagógica, mostra bem a intensa relação que o teatro continua a manter com a filosofia, mesmo que a situação atual dos currículos escolares não seja muito aberta a uma proposta tão radical. Os constrangimentos para pôr em prática, a nível curricular, algo do género, são por demais evidentes, contudo isto não significa que não deva ser tentada, não com o recurso à transposição, representação e análise de peças inteiras, tarefa que exigiria só por si todas as horas curriculares disponíveis para o conjunto das disciplinas, mas sim com o gizar de estratégias metodológicas para o ensino da filosofia a partir do teatro, por exemplo, pautar algumas aulas de filosofia com imagens e representações oriundas de peças que se possam abrir, por um lado à análise cénica e por outro ao poder da crítica de cada indivíduo sobre o texto que a suporta. Esta relação deve, num primeiro momento, centrar-se na aproximação descomplexada entre dois universos que aparecem como desconexos no campo

educativo, a dimensão teatral e a dimensão filosófica, e deste modo promover criteriosamente o surgimento de uma pedagogia filosófica renovada.

Na linha do que acabamos de dizer, tentaremos realizar uma experiência pedagógica no Balleteatro Contemporâneo do Porto – Escola Profissional, com alunos do ensino secundário. Com este projeto, e aproveitando os exemplos anteriores, queremos fazer uma pesquisa sobre a possibilidade de desenvolver um conjunto de metodologias para o ensino de conteúdos filosóficos tendo por base o universo teatral, o qual nos servirá para desenvolver um conjunto de métodos e exercícios novos que se imponham como geradores da complementaridade entre a exigência da atividade racional a que a filosofia obriga e o deleite sensorial que o teatro proporciona. Pretendemos ao longo de dois anos, fazer esta experiência com um grupo de jovens com uma média de idades a rondar os 16 anos, que simultaneamente estão submetidos a um currículo obrigatório nas duas áreas que aqui são abordadas, o teatro e a filosofia. Avaliaremos, no final, até que ponto e em que proporção o teatro pode municiar o ensino da filosofia com um conjunto de estratégias renovadas e mais próximas do sentir de cada aluno.

Referências Bibliográficas

AA. VV. (1955-1971). *Teoremas de Teatro* (n.os 1 a 13). Lisboa: Teatro D'Arte de Lisboa.

Aristóteles (1986). *Poética*, trad. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Brecht, B. (1964), *Estudos sobre Teatro – para uma arte dramática não-aristotélica*. Lisboa: Portugália Editora.

Bornheim, G. (1992), *O Sentido e a Máscara*. São Paulo: Perspectiva.

Manso, A. (2008). *Para uma educação estética*. Porto: Marânus.

Manso, A. (2013). *Manuel Laranjeira (1877-1912)*. Porto: Estratégias Criativas.

Marinho, J. (1965). "Aforismos sobre o teatro e o drama oculto" em *Tongatabu*. Lisboa: Teoremas de Teatro.

Borie, M., Scherer, J., Rougemont, M. (1997). *Estética Teatral – Textos de Platão a Brecht*, trad. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vitorino, O. (1965). *Tongatabu seguido de discurso sobre o que o teatro é*. Lisboa: Teoremas de Teatro.

Normas para Submissão de Artigos para a *Revista Portuguesa de Educação Artística*

A Revista Portuguesa de Educação Artística (RPEA) aceita artigos sobre qualquer tema do domínio da educação artística, resultantes de investigação original ou de cariz ensaístico, preferencialmente numa das seguintes áreas: Artes Plásticas, Dança, Educação Musical, História da Arte, Musicologia e Teatro.

São bem-vindos artigos provenientes de todos os Países de Língua Oficial Portuguesa e, em caso de especial relevância, podem ser aceites textos escritos em inglês.

Os artigos propostos não podem ter sido objecto de qualquer outro tipo de publicação. Esta restrição não se aplica a notas de imprensa ou a resumos publicados no âmbito de reuniões científicas.

A **submissão de artigos** para a Revista Portuguesa de Educação Artística deve ser efectuada via e-mail. Os ficheiros devem ser enviados como anexo em processador de texto Microsoft Word.

Na primeira página do artigo deve constar o título do mesmo, o(s) nome(s) do(s) autor(es) (excluindo graus académicos), a filiação institucional e o e-mail. Deve ainda ser indicada a área científica em que se enquadra: Artes Plásticas; Dança; Educação Musical; História da Arte; Musicologia ou Teatro.

Os artigos devem ser acompanhados por um **resumo** de 1000 caracteres (incluindo espaços), em Arial 10, espaçamento duplo, em português e em inglês, com as respectivas palavras–chave (4 a 6).

O **corpo de texto** deve ser apresentado com o tipo de letra Arial 12, com espaçamento duplo, não devendo exceder as 40 páginas A4.

As **notas** de fim de página, em Arial 10, devem ser incluídas no fim do trabalho.

As **figuras**, em formato jpg ou png, no corpo de texto, devem surgir pela ordem em que são dispostas no mesmo, em numeração árabe, com título na parte inferior, a negrito, em Arial 10. Preferencialmente, as imagens devem ser enviadas também em ficheiros independentes, igualmente em anexo ao email, com qualidade mínima de 300 dpis, para permitir uma melhor qualidade gráfica.

Os **quadros** devem estar no corpo do texto com título na parte inferior, a negrito, em Arial 10, espaçamento simples e no mesmo formato das figuras.

As **citações** no corpo de texto devem ser apresentadas com indicação de autor, data e localização (página). Por exemplo: (Gonçalves, 2008: 4).

As **referências bibliográficas** devem ser incluídas no fim do texto, em Arial 10, organizadas por ordem alfabética dos apelidos dos autores, respeitando os exemplos seguidamente indicados. Para os casos não considerados nos exemplos seguintes, os autores devem consultar a última versão das normas de publicação da American Psychological Association (APA).

a) Livro:

Swanwik, K. (1999). Teaching music musically. London: RoutledgeFalmer.

b) Referências de artigos on-line:

Samson, J. "Genre." em Grove Music Online. Oxford Music Online,

http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40599

(consultado em 5 de Setembro de 2010).

c) Artigo:

Hoyt, K. B. (1988). "The changing workforce: a review of projections from 1986

to 2000" em The Career Development Quarterly, 37, 31-38.

Os manuscritos são inicialmente avaliados por membros da equipa editorial e os considerados adequados são submetidos ao parecer técnico de pelo menos dois revisores externos, seleccionados entre os membros do Conselho Científico da RPEA. A revisão é feita anonimamente, podendo os revisores propor a rejeição, aceitação sem modificações ou propor alterações de conteúdo ou de forma, condicionando a publicação do artigo às mesmas. Os pareceres da equipa editorial e dos revisores são comunicados ao(s) autor(es).

Apesar dos editores e dos revisores envidarem esforços para assegurar a qualidade técnica e científica dos manuscritos, a responsabilidade final do conteúdo é dos autores, aos quais pertence a propriedade intelectual dos artigos.

A propriedade editorial dos artigos publicados é da RPEA. Uma vez aceites, os manuscritos não podem ser publicados textualmente ou em forma semelhante noutros locais, mesmo noutro idioma, sem o consentimento da RPEA.

O(s) autor(es) mantêm os direitos de autor da sua obra, o que lhes permite:

– Publicar em parte ou na totalidade o seu artigo em livro, com a necessária referência à publicação do artigo;

– Utilizar figuras, tabelas e textos do seu artigo em outros trabalhos escritos pelo(s) autor(es), com a necessária referência à publicação do artigo;

– Incluir o seu artigo em compilações de textos para ensino, sempre que sejam distribuídos gratuitamente pelos estudantes ou disponibilizados em suporte informático de acesso livre, com intuito de ensino ou formação.

Edição, Assinaturas e Distribuição

Revista Portuguesa de Educação Artística
Região Autónoma da Madeira
Secretaria Regional de Educação
Direção Regional de Educação
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia
Travessa do Nogueira, 11
9050-451 FUNCHAL
291203050

revista.artistica@gmail.com